

Gratuita para afiliadas
y afiliados a UEPC
Año XXIV | Octubre 2025
ISSN 2346-9439

educar en Córdoba

nº43



UEPC

Desde UEPC, acompañamos el trabajo de enseñar en todo el territorio

► CONSULTA PEDAGÓGICA

42 procesos de consulta
146 escuelas involucradas
1.300 docentes de las delegaciones de Capital, Unión, Colón, Río Primero, Tercero Arriba, General Roca, San Alberto, Pocho, San Justo, Río Seco, Minas, Punilla y Santa María

► PROGRAMA M+M: Maestra/o más Maestras/os

- ✓ **23** delegaciones
- ✓ **47** maestras +
- ✓ **141** escuelas
- ✓ **650** docentes de grado
- ✓ **13.000** estudiantes

► FORMACIÓN DOCENTE

Trayecto Pedagógico:
En 2026 se abrirá la tercera cohorte

343 afiliadas y afiliados	10 sedes de articulación territorial	26 delegaciones
----------------------------------	---	------------------------

Propuestas formativas:

GESTIÓN	
Gestión directiva: Conducir la escuela hoy Fortalecer I: La función pedagógica de los equipos de gestión directiva Fortalecer II: Acompañar la gestión directiva	+ 1.000 compañeras y compañeros que están y/o aspiran a cargos de gestión
El rol de coordinadoras y coordinadores de cursos en las escuelas secundarias: sentidos, problemáticas y propuestas	80 compañeras coordinadoras y compañeros coordinadores de curso de Educación Secundaria, CENMA y PIT
Propuestas formativas para el aula	+ 1.200 compañeras afiliadas y compañeros afiliados de todos los niveles y modalidades

Jornadas Pedagógicas
Pensar la escuela hoy

→ **3** conferencias organizadas por la Secretaría de Educación de UEPC

→ **+ 2.800** compañeras y compañeros

Sumario

Editorial
UEPC, un sindicato comprometido con la ampliación de derechos que acompaña el trabajo de enseñar
Pág. 4



Gonzalo Gutierrez
Una educación pública que garantice el derecho de enseñar y aprender
Pág. 6



Eliana Fenoglio
El futuro se construye estando presentes
Pág. 13



Yanina Débora Maturo
Escuela Secundaria, formación profesional y tecnologías digitales: la apuesta educativa del Gobierno de Córdoba. Preguntas necesarias
Pág. 14



Gisela Gómez
Las aulas como espacios de acción y experimentación
Pág. 18



Sergio del Valle Rocha
Las familias y las comunidades, partes indispensables de la escuela del mañana
Pág. 19



Marcos Gómez
Saberes de la IA para una escuela del futuro
Pág. 20



María Virginia Luna
¿Pasó el tiempo de la promesa? Acerca de la enseñanza y el futuro
Pág. 26



Gabriela Rosende
Por una escuela que propicie los paréntesis y las pausas
Pág. 31



Infografía
La escuela del futuro
Pág. 32



Entrevista a Isabelino Siede
"Cada vez más, el propósito de la escuela es la grupalidad"
Pág. 34



Construyendo soluciones
La escuela: un lugar en el mundo
Pág. 40



Daniela Margaritini
Diálogo, escucha y construcción democrática
Pág. 47



Alfabetización inicial y alfabetización científica
Las aulas como laboratorios de curiosidad y descubrimientos
Pág. 48



Trayecto Pedagógico de UEPC
Logramos el acceso, nos ocupamos de la permanencia y queremos celebrar el egreso"
Pág. 54



Acciones y propuestas de la Sec. de Educación de UEPC
Acompañar, hacer, construir
Pág. 59

Reflexiones gráficas
Pág. 62

Dirección
Roberto Cristalli

Consejo editorial
Roberto Cristalli
Elizabeth Vidal
Fabiana Nocco
Gonzalo Gutierrez

Comité editorial
Micaela Pérez Rojas
Flores Lo Curto
Gonzalo Assusa
Gino Maffini
Ariel Orazzi

Dirección editorial
Gonzalo Gutierrez

Coordinadores de producción
Gino Maffini
Ariel Orazzi

Producción ejecutiva
Secretaría de Prensa y Comunicación

Equipo técnico:
Coordinación y producción periodística
Gino Maffini, Ariel Orazzi

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

Ilustraciones
Nicolás Melo

Corrección
Carla Fernández

Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba
UEPC ICIEC
Secretaría de Educación

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

Revista **educar en Córdoba**
es una publicación de ICIEC-UEPC

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

UEPC, un sindicato comprometido con la ampliación de derechos que acompaña el trabajo de enseñar



Por Roberto Cristalli
Secretario general de UEPC

En la actualidad, el rol del Estado como garante de la educación, la escuela pública como promotora de ciudadanía y el rol docente como columna vertebral del trabajo pedagógico atraviesan profundos e intensos embates, tanto a nivel local como regional y mundial.

En un reciente encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, hemos analizado la grave situación educativa en países de la región, así como también transmitimos la preocupación por la coyuntura a la que asistimos en Argentina: se ataca el lugar de la escuela como espacio principal para la construcción de convivencia y grupalidad; se avanza en la mercantilización de las propuestas educativas

—tal como ocurre con programas de alfabetización que se implementan en América Latina—; y se responsabiliza a las y los docentes de la realidad educativa, sin contextualizar su trabajo en el marco de políticas educativas cambiantes, realidades institucionales complejas y condiciones laborales y salariales deterioradas.

Estamos ante el riesgo de que, como ocurrió en la década de los años 90 del siglo pasado, nuestro sistema educativo quede absolutamente fragmentado como tantas provincias tengamos, con salarios y condiciones de trabajo dispares e injustas para las trabajadoras y los trabajadores, con profundas desigualdades en lo que respecta al derecho a la educa-

ción de niñas, niños y jóvenes. La situación es tan grave como hace 30 años atrás, e incluso peor, porque por entonces la escuela era más reputada como ordenador social. Frente a esta situación, las y los docentes resistimos estas políticas desde las aulas, nos seguimos formando para garantizar la mejor educación de nuestras y nuestros estudiantes y renovamos lazos con las familias para el cuidado integral de sus hijas e hijos.

En esta coyuntura, como sindicato, nuestra responsabilidad es trabajar para lograr la recomposición y estabilidad salarial, eliminar la sobrecarga laboral y fortalecer la formación docente y el reconocimiento de nuestra labor y de la escuela pública. Y en un plano más general, recuperar el rol del Estado en el sistema educativo, garantizar recursos y financiamiento para los distritos más desfavorecidos y defender al sistema educativo argentino —desde el Nivel Inicial hasta la universidad— como dinamizador de una movilidad social ascendente que ha caracterizado a nuestro país. Estos son desafíos que asumimos con convicción y compromiso.

Desde la firma del Pacto de Calidad Educativa realizado a comienzos de los 2000, en nuestro sindicato hemos asumido la decisión institucional de abonar a la construcción de una política pública que permita garantizar el derecho a la educación y mejorar las condiciones laborales de compañeras y compañeros. Pero sabemos, desde aquellos años, que eso implica acompañar a las y los docentes en su trabajo cotidiano con propuestas que consoliden su formación y enfrenten la sobrecarga laboral. Por eso, como conducción, desde la Secretaría de Educación de UEPC, estamos desplegando propuestas de formación en formato presencial y virtual, por las que atraviesan más de 7.000 docentes de toda la provincia. Contamos, además, con nuestra Consulta Pedagógica, para acompañar a docentes y equipos de gestión

de todos los niveles y modalidades a partir de demandas situadas. Nuestro aporte como sindicato a las políticas públicas de alfabetización se refleja, también, en la participación del Programa Maestra/o más Maestras/os (M+M), que impulsa un dispositivo de formación y acompañamiento a docentes del primer ciclo de la Educación Primaria para mejorar los aprendizajes en Lengua y Matemática y, con el Trayecto Pedagógico, hacemos posible que cientos de compañeras y compañeros puedan titularse. Además, ofrecemos propuestas de formación con puntaje en todo el territorio provincial y desarrollamos investigaciones que dan sustento a nuestros planteos gremiales.

Son estos proyectos y líneas de acción que, por un lado, buscan fortalecer la construcción colectiva de los saberes e instaurar nuevas formas de organización del trabajo dentro de la escuela y otras maneras de utilización de los espacios, las tecnologías y los recursos con los que contamos. Por otro lado, revalorizan el trabajo docente en la construcción de ciudadanía, asumiendo que las tecnologías digitales son un medio relevante de comunicación y formación, sin por ello reemplazar la función de las y los docentes. En ese sentido, desde la Internacional de la Educación hemos planteado en la UNESCO que el vínculo entre docente y estudiante sea declarado patrimonio inmaterial de la humanidad. Lo hacemos con la convicción de que la formación ciudadana requiere de maestras y maestros que promuevan debates, intercambios, vínculos, argumentos y contraargumentos, solo posibles en un espacio como la escuela, mediados por las y los docentes, eslabones cada vez más indispensables. Estas son las razones por las cuales en este número de la revista Educar en Córdoba, asumiendo que día a día construimos presente, proyectamos el futuro con reflexiones, propuestas y experiencias para una educación más justa y democrática. ●



Una educación pública que garantice el derecho de enseñar y aprender

Por Gonzalo Gutierrez (*)

En el futuro, ¿cómo serán las escuelas? ¿Qué lugar tendrá el Estado en su sostenimiento? Si consideramos que el avance científico tecnológico es más veloz que los procesos formativos, ¿cuáles serán los saberes socialmente significativos que se enseñarán en ella? ¿De qué modo se enseñará? ¿Se promoverán experiencias formativas que privilegien la individualidad o las relaciones de los individuos en sus comunidades? ¿Qué políticas educativas podrán garantizar el derecho de aprender y enseñar?

Estos interrogantes atraviesan nuestro presente y cobran relevancia en un escenario donde las desigualdades sociales se han profundizado de modo vertiginoso. Nos remiten a proyectos y expectativas políticas y económicas diferentes sobre la escuela y su relación con las tecnologías, el derecho a la educación y los modos de concebir el

trabajo docente. También, a transformaciones sociotécnicas de escala planetaria que han modificado los modos de producir y distribuir conocimientos, interpelando a una escuela que ya no monopoliza la transmisión de saberes. Los modos en que se construyan respuestas públicas y pedagógicas a los interrogantes compartidos moldearán diferentes futuros educativos.

En este marco, compartimos algunas coordenadas para sostener la apuesta por futuros que posibiliten a la escuela continuar siendo un espacio y tiempo de igualdad que separe temporalmente a los sujetos (estudiantes) de las lógicas de la producción para que puedan interactuar con nuestras tradiciones culturales y los desarrollos sociotécnicos. Es decir, una escuela que promueva lazos de comunidad y principios de solidaridad otorgando centralidad a las relaciones con los saberes.

(*)

Director de ICIEC-UEPC.



En 40 años... el acceso a la escolaridad como el egreso de la Educación Secundaria se incrementaron permitiendo, de esta manera, incluir a poblaciones con situaciones socioeconómicas desfavorables de modo continuo.

Primera coordenada: el derecho a la educación es una construcción histórica y contingente

En el retorno a la democracia, una proporción importante de niñas, niños y jóvenes no asistían a la escuela. El cuadro 1 muestra que, en 40 años, las tasas de escolarización se incrementaron cerca de 30 puntos porcentuales en la Educación Inicial y Secundaria. En Primaria, casi universalizada en 1980, el crecimiento del acceso continuó. También muestra que, en la población con 25 años o más, la tasa de egreso en Secundaria pasó del 17 % al 47 %. Es decir, tanto el acceso a la escolaridad como el egreso de la Educación Secundaria se incrementaron permitiendo, de esta manera, incluir a poblaciones con situaciones socioeconómicas desfavorables de modo continuo.

Cuadro 1. Tasa de escolarización en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en Argentina (1983-2022)

Nivel Educativo	1983	2022
Nivel Inicial (3 a 5 años)	57,7 %	85,1 %
Nivel Primario	93,9 %	97,4 %
Nivel Secundario	63,6 %	93 %

Fuente: Informe “La educación en democracia. Cuatro décadas de indicadores de escolarización y terminalidad en Argentina y Córdoba 1980-2022”.

El sistema educativo también era selectivo pedagógicamente y generaba desigualdades educativas en su interior. Cecilia Braslavsky (1985) mostró la existencia de una segmentación del sistema que producía formas antidemocráticas de diferenciación institucional y diferencias en los aprendizajes según regiones del país, niveles de escolaridad, dependen-

cias ministeriales y entre instituciones. Esta situación reflejaba el efecto de políticas anteriores que habían producido un “vaciamiento de contenidos socialmente significativos”, una desactualización en las formas de enseñanza, la ausencia de marcos curriculares comunes y un conjunto de representaciones que ponían en duda la capacidad y/o el derecho de algunas infancias y juventudes para asistir a la escuela. La educación, de este modo, no era considerada como un derecho. Mostrar y convencer que la totalidad de niñas, niños y jóvenes pueden aprender y que, en tanto iguales como ciudadanas y ciudadanos, poseen el mismo derecho de acceder, permanecer y finalizar la escolaridad implicó construir un proyecto de futuro donde el Estado se hiciera responsable del financiamiento educativo y la construcción de condiciones institucionales, curriculares, didácticas y laborales que permitieran enseñar y aprender.

En un texto clásico de la década de los años 90, *¿Para qué sirve la escuela?* (1993), Daniel Filmus señalaba que la escuela es la única institución donde se recrean y distribuyen los conocimientos y valores necesarios para que el conjunto de las ciudadanas y los ciudadanos esté en condiciones de participar plenamente en los procesos sociales, laborales y políticos. Ese mismo año, se sancionó la Ley Federal de Educación (LFE) y se inició un proceso que, por un lado, posibilitó actualizar saberes escolares, elaborar pautas curriculares nacionales (Contenidos Básicos Comunes), introducir nuevas perspectivas didácticas, elaborar una Ley de Financiamiento Educativo nacional y ampliar la obligatoriedad escolar. Por otro lado, y de modo simultáneo, introdujo una racionalidad económica que otorgó centralidad a la eficiencia y eficacia educativa en función de informes de evaluaciones estandarizadas y promovió la competencia entre escuelas por recursos económicos en función de la presentación de proyectos escolares.

En 2006, con la Ley de Educación Nacional (LEN) se amplió la obligatoriedad y se planteó al Estado co-

mo responsable (no solo garante, como en la LFE) de la educación pública. Las políticas desplegadas permitieron democratizar de modo profundo el acceso, la permanencia y la terminalidad educativa. Sin embargo, estos esfuerzos no pudieron erradicar las desigualdades escolares en contextos de desigualdad social creciente y tuvieron su talón de Aquiles en la persistencia de bajos desempeños escolares medidos en evaluaciones estandarizadas en un sistema educativo que, a diferencia del existente en el retorno a la democracia, era más inclusivo, heterogéneo socialmente y, por ello, más democrático.

Frente a las desigualdades educativas señaladas, se han construido diferentes interpretaciones. Algunas sostienen que la educación se encuentra en una crisis terminal sin considerar cómo, desde la democracia hasta la actualidad, se han transformado las desigualdades. La universalización del acceso a la escolaridad junto al incremento de la terminalidad de Secundaria y la extensión de la obligatoriedad generó nuevos desafíos y problemas. La pregunta sobre cuánto saben o no las y los estudiantes no se realizaba hace 40 años, tampoco existían dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares. Estas críticas ahistóricas no se interrogan sobre los efectos de ampliar el acceso y la terminalidad en escenarios de pobreza creciente, incumplimiento permanente de lo establecido por las Leyes de Financiamiento Educativo, débiles y discontinuos procesos de formación docente continua y en servicio y la desigual distribución de recursos didácticos y tecnoló-

gicos para enseñar y aprender. Contra toda evidencia, desde estas posiciones, los actuales problemas escolares se interpretan como resultado de una crisis terminal del sistema educativo frente al cual es necesario que el Estado se retire de su sostenimiento, habilitando, así, lógicas de mercado que posibiliten a las familias (clientas y clientes) premiar espacios que satisfagan sus demandas de formación para sus hijas e hijos sin advertir las nuevas injusticias que se producen de este modo.

Las desigualdades educativas se encuentran desde los orígenes del sistema educativo, sin que por ello sean las mismas, pues han ido mutando al calor de diferentes procesos políticos y culturales, así como de desarrollos pedagógicos y didácticos. En este sentido, el asunto central es qué se hace con ellas y, en ese marco, cómo las abordamos en la actualidad, pues de ello depende que se puedan revertir, sostener y/o profundizar. Con la posdictadura se inauguró un proceso que, incluso con gobiernos de distinto signo político, procuró sostener como promesa de futuro la relación entre educación, derechos, democracia y comunidad. Con sus tensiones, contradicciones y limitaciones, dicha apuesta posibilitó una educación más democrática. Por ello, los actuales problemas educativos también pueden interpretarse, desde una perspectiva que considera a la educación como un derecho de los sujetos y una responsabilidad del Estado, como la convergencia de una pobreza creciente en un escenario de políticas de desfinanciamiento educativo, transformacio-



El presente nos convoca, una vez más, a aunar esfuerzos para frenar lógicas selectivas que construyen futuros más desiguales.

nes sociotécnicas que impactan en los procesos de transmisión cultural y múltiples (y en ocasiones, antagónicas) demandas sobre qué y cómo enseñar. Frente a este escenario, el presente nos convoca, una vez más, a aunar esfuerzos para frenar lógicas selectivas que construyen futuros más desiguales. Ello requiere, junto al trabajo colectivo de las y los docentes en la escuela, de más y mejor Estado.

Segunda coordenada: las transformaciones sociotécnicas alteran, pero no reemplazan la función escolar

Actualmente, las y los estudiantes encuentran respuestas a muchos de sus interrogantes navegando por Internet y/o consultando con la inteligencia artificial (IA). Ello no se debe tanto al envejecimiento de los saberes escolares como sí al ritmo en que se multiplican actualmente los conocimientos y los múltiples modos de circulación que poseen. Esta situación coloca en jaque la tradicional representación sobre la escuela como templo del saber y de quienes enseñan como sus representantes. En este escenario, los modos de

articular avances sociotécnicos y educación adquieren diferentes formas entre posiciones que implican un retorno a lógicas selectivas y otras, que se proponen renovar los modos de sostener la escuela y la enseñanza en función de sus desarrollos.

Entre los primeros, se produce un pasaje de la enseñanza a la instrucción. La escuela deja de ser un espacio para detener la mirada, estudiar al mundo e interrogarse sobre él con quienes lo habitan (docentes, estudiantes, familias), para transformarse en un ámbito donde se movilizan técnicas eficaces de transmisión, independientes de la presencia de docentes. Prolifera, aquí, una agenda de negocios que ofrece “métodos de enseñanza” a Estados nacionales y provinciales con empresas que, en su “compromiso con la educación”, diagnostican la “catástrofe educativa” para vender recursos didácticos, métodos y programas que garantizarían mejores desempeños. En estos planteos, se reduce el potencial democrático de la escuela en tanto las y los estudiantes dejan de considerarse como productoras y productores de conocimiento (eso se aloja en las IA generativas) y la relación social puede verse mediada y hasta sustituida por entornos virtuales. Un ejemplo

de ello se produjo en agosto de 2025, en una escuela de Santa Fe, donde se presentó a “ZOE”, la primera profesora creada con IA para interactuar con estudiantes en tiempo real vía correo electrónico, WhatsApp y videollamadas individuales. Otro ejemplo se encuentra en propuestas para virtualizar ciertos tramos de la escolaridad obligatoria realizadas por algunos funcionarios del gobierno nacional actual.

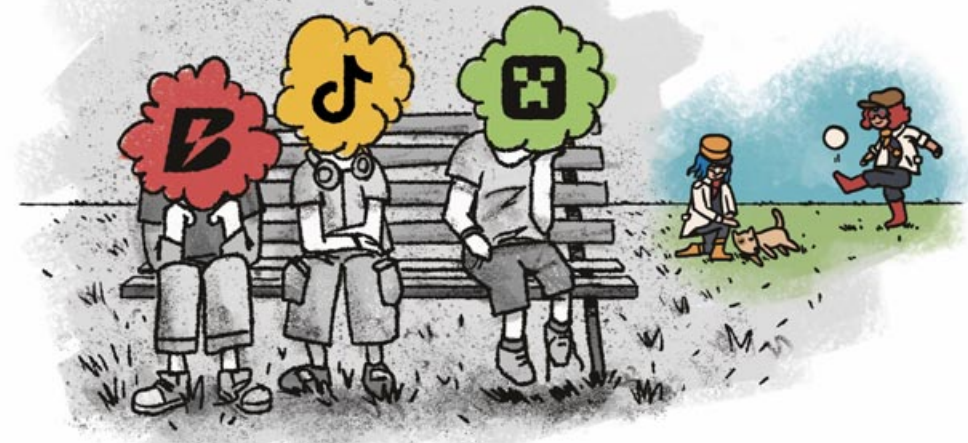
Frente a estas perspectivas educativamente reduccionistas, es posible proponer la incorporación reflexiva y crítica, es decir, no instrumental de los avances sociotécnicos. Esto supone, por un lado, conocer y comprender cómo funcionan las tecnologías digitales, sus sesgos y las precauciones necesarias de tener con ellas. Por el otro, asumir que el lazo social, aunque puede construirse y/o sostenerse mediante soportes virtuales, requiere la presencia de los cuerpos, las miradas, los climas y todas las sensaciones que atraviesan las experiencias escolares. Por ello, en el futuro, aunque las transformaciones sociotécnicas alteren las dinámicas escolares, nada indica que, como sociedad democrática, podamos prescindir de la escuela ni de las y los docentes. En ella se habilitan experiencias comunitarias que alojan y construyen lazos entre sujetos diferentes que viven en una misma sociedad. Son los sujetos en comunidad, y no los individuos o las tecnologías digitales, quienes pueden construir alternativas a las desigualdades sociales. Y para ello precisan saberes, pero también valores forjados en interacciones sociales que promueve la escuela. Allí, las y los docentes son irremplazables en tanto representan la posibilidad de sostener diálogos intergeneracionales que abonen a

múltiples lecturas e interrogantes sobre el mundo y los desafíos para construir una sociedad más justa.

Tercera coordenada: más Estado y menos mercado para sostener el derecho de aprender

El incumplimiento de leyes de financiamiento educativo y del pago del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), junto a la introducción del *voucher* para subsidiar la demanda en escuelas de gestión privada y la desarticulación del Consejo Federal de Educación como ámbito para construir consensos públicos sobre qué y cómo enseñar, representan el retorno de lógicas selectivas que entienden a la educación como un asunto individual regido por las leyes de la oferta y la demanda. En este marco, la crítica a saberes relacionados con los derechos humanos, la Educación Sexual Integral (ESI), el cuidado del ambiente, el conocimiento sobre cómo funcionan las tecnologías digitales y la promoción de otros, relativos a la educación financiera y el emprendedurismo, debilita la relación entre democracia y derechos como fundamento de futuros más justos a la vez que fragmenta lazos sociales y fortalece un individualismo portador de mayor desigualdad.

Sostener la educación pública como un derecho requiere de más y mejor Estado, con políticas sociales y educativas que incrementen la inversión posibilitando mejorar salarios docentes, la permanencia y terminalidad de la escolaridad (la Asignación Universal por Hijo o las Becas Progresar son ejemplos de



ello), sostener propuestas de formación continua, situada y en servicio y distribuir materiales didácticos y tecnológicos para enseñar y aprender. Es decir, más y mejor Estado implica, por un lado, una mayor eficiencia y pertinencia en el uso de los recursos públicos para sostener la educación pública como espacio democrático. Por otro lado, promover modelos pedagógicos que den centralidad a la enseñanza sin sobrecargar el trabajo docente y a los saberes epistémicos, sociales, culturales, tecnológicos que les permitan a las y los estudiantes leer, interpretar y actuar en el mundo de modo crítico, reflexivo y solidario.

Políticas que atiendan el derecho de enseñar y de aprender

Atender el derecho de aprender requiere sostener la apuesta en el presente por la centralidad del Estado en la construcción de un futuro educativo democrático. Ello implica:

► Políticas educativas que cumplan con el financiamiento educativo establecido: 6 % del PBI en la

Nación y 35 % en la Provincia. De este modo, será posible avanzar en la construcción de adecuadas condiciones salariales, laborales, de infraestructura, institucionales, curriculares y didácticas. La disponibilidad de recursos didácticos, conectividad y dispositivos mejora los aprendizajes.

► Atender, en los modelos pedagógicos propuestos por las políticas educativas, lo que es posible sostener en la jornada laboral docente. Cuando ello no sucede, se intensifica y complejiza el trabajo docente y se debilitan las condiciones para aprender.

► Implementar dispositivos de acompañamiento y trabajo horizontal entre docentes y equipos técnicos ministeriales que posibiliten elaborar conjuntamente alternativas didácticas para los desafíos que se presentan en las aulas.

► Estabilizar las demandas de enseñanza. Producir cambios curriculares, organizativos e institucionales de modo permanente sin considerar los tiempos de apropiación en las escuelas incrementa el malestar docente y debilita los aprendizajes.

► Disminuir la cantidad de contenidos a enseñar e incrementar los tiempos para su apropiación aten-

En el futuro, aunque las transformaciones sociotécnicas alteren las dinámicas escolares, nada indica que, como sociedad democrática, podamos prescindir de la escuela ni de las y los docentes.



diendo a lo informado recurrentemente en más de 60 evaluaciones estandarizadas implementadas durante los últimos 10 años.

► Evaluar menos y enseñar más. Poner el foco en las evidencias de aprendizajes (este no se ve, sobre él construimos hipótesis en función de lo que hacen o no con los saberes las y los estudiantes) y sus progresiones desplaza la centralidad de planificar, enseñar y reflexionar colectivamente sobre los aprendizajes de las y los estudiantes, intensifica el trabajo do-

cente y reduce la escuela a un espacio para el control evaluativo, antes que para el estudio.

En este presente desigual, como docentes, tenemos el desafío de renovar la apuesta por una educación comprometida con la construcción de una sociedad más humanizada y justa. Esta apuesta, que es colectiva, requiere de políticas educativas que acompañen sus discursos sobre la relevancia de la educación, con recursos y condiciones que posibiliten garantizar el derecho de enseñar y de aprender. ●

El futuro se construye estando presentes



Por Eliana Fenoglio (*)

Desde mi rol docente y como integrante de un equipo de gestión, considero que la escuela es un espacio en permanente construcción, atravesado por incertidumbres y desafíos constantes. Por ello, imaginarla en el futuro supone reconocer la brevedad del paso de las y los estudiantes por ella y aceptar que ese futuro figurado estará, de manera inevitable, condicionado por la realidad del presente.

La escuela, en gran medida, se construye en el andar: lo imprevisible nos sorprende, nos interpela y nos impulsa a buscar mejoras. Sin embargo, aquello que considero condición *sine qua non* de la misma trasciende los contenidos disciplinares y nos invita a mirar hacia adentro, hacia ese entramado cotidiano donde conviven múltiples realidades y en el que cada docente, sin importar su especialidad, es convocada y convocado a intervenir.

La escuela del futuro sostendrá y ampliará los espacios ganados gracias a la presencia de docentes que, a lo largo de su trayecto pedagógico, hayan consolidado herramientas que propiciaron momentos genuinos de empatía. Estos espacios no son únicamente fruto de la volun-

tad individual, sino que se sustentan en conquistas laborales y colectivas que fortalecen las condiciones para enseñar y aprender en un marco de respeto, cuidado y reconocimiento mutuo. En ese horizonte, el cuidado de cada docente se vuelve imprescindible: reconocer sus necesidades, acompañar sus procesos y resguardar su bienestar es, también, cuidar la calidad de la educación y garantizar que pueda sostener con plenitud su tarea.

Imagino una escuela donde el diálogo, la escucha atenta y la palabra sean motores capaces de impulsar el deseo de “estar estando”, y no simplemente de ocupar un lugar. Una escuela que se elija por el deseo de aprender y por la certeza de que lo vivido en sus aulas deja huellas que perduran más allá del paso por ella.

La escuela del futuro debe enseñar que la presencia transforma, y que esa presencia plena ha de surgir de manera espontánea, impulsada por el deseo genuino de comprender que los vínculos se construyen y sostienen en lo cotidiano, en el compartir y en estar al lado de quien descubre en ese momento el deseo de aprender. Porque el futuro se construye estando presentes. ●

(*)

Vicedirectora del Nivel Secundario de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, Río Cuarto, departamento Río Cuarto. Docente acompañante en la Práctica I del Trayecto Pedagógico.

Escuela Secundaria, formación profesional y tecnologías digitales:

la apuesta educativa del Gobierno de Córdoba.

Preguntas necesarias



Por Yanina Débora Maturo (*)

(*)

Doctora en Ciencias de la Educación (UNC), con formación Posdoctoral en Políticas Educativas (IDH-CONICET/UNC). Directora del Doctorado en Pedagogía (UNVM). Grupo de Investigación en Estudios de Políticas Educativas (GiEPED - ClFFyH/UNC). Profesora Titular de la Cátedra de Política Educacional y Legislación Escolar (ECE/FFyH/UNC). Profesora Adjunta a cargo de la Cátedra de Política y Planeamiento Educativo (IAPCH/UNVM).

Introducción

Desde hace unos años, venimos asistiendo, en la provincia de Córdoba, a una serie de cambios y transformaciones en la educación secundaria que se traducen en nuevos formatos institucionales y curriculares. Actual-



mente, coexisten en este nivel las escuelas secundarias orientadas, las históricas escuelas técnicas, las escuelas ProA (Programa Avanzado de Educación Secundaria en TIC), las ESFP (Escuela Se-

cundaria de Formación Profesional) y, también, otros trayectos o programas complementarios¹ diseñados con el fin de garantizar la terminalidad bajo un principio de formación integral destinada tan-

to a la formación propedéutica como a la formación para el trabajo.

A partir del año 2024, con el cambio de gobierno, puede observarse que las medidas ministeriales adoptadas buscan resignifi-

¹ Por ejemplo, el PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años), la Educación Profesional Secundaria (EPS) y la implementación de un Nuevo Régimen Académico (NRA).

¿Cómo se redefine la función formativa de la escuela frente a un mercado laboral informal y flexible?, ¿estamos formando sujetos capaces de transformar su contexto o simplemente de adaptarse a él?

car la función del nivel educativo, promoviendo procesos de innovación (Ministerio de Educación de Córdoba, 2024). Entre dichas medidas, se destacan –para el propósito de este texto–, por un lado, la revisión y la actualización curricular, que incluyen la incorporación de nuevos conocimientos y saberes vinculados al campo de las tecnologías digitales y, por otro, el fortalecimiento de la formación para el trabajo mediante certificaciones intermedias de formación profesional (FP) y/o capacitación laboral (CL) (Ministerio de Educación de Córdoba, 2025).

De ello se desprende la premisa de que la incorporación de saberes tecnológicos junto con la diversificación de los trayectos formativos a través de certificaciones de FP y CL constituyen evidencias de un cambio en el enfoque de la política educativa provincial. Este cambio no solo redefine las funciones del sistema educativo, sino también la forma en que se concibe el mundo del trabajo.

Al respecto, surgen algunos interrogantes iniciales: ¿cuáles son los sentidos que adquiere la formación para el trabajo en el marco de la diversificación de titulaciones y certificaciones dentro de la Secundaria Orientada y Técnica?, ¿la diversificación de titulaciones en el Nivel Secundario podría tender a generar trayectorias formativas diferenciadas, algunas de alta intensidad y otras de baja intensi-

dad, más expuestas a inserciones laborales precarias?, ¿de qué modo la incorporación intensiva de tecnologías digitales y saberes del campo de las ciencias de la computación en el currículum de la Escuela Secundaria podría estar colaborando con procesos de segmentación y redefinición de la inserción laboral de los egresados en un mercado laboral cordobés con escaso potencial para absorberlos?

La diversificación institucional y los sentidos de la formación para el trabajo: ¿qué trabajo?

En otros trabajos (Maturo, 2025) se señalaba que, en la diversificación de ofertas, titulaciones y certificaciones, la formación para el trabajo aparece como eje que justifica y estructura la expansión de los nuevos modelos no solo en términos institucionales, sino también en sus contenidos, sentidos y certificaciones: el título de técnico clásico (escuelas técnicas), el Bachiller (en ProA y ESFP) y las certificaciones de FP y CP (transversal a todos).

A partir de ello, es posible pensar que dicha diversificación estaría respondiendo cada vez más a las lógicas que actualmente impregnan el mundo del trabajo, un mundo laboral que se viene caracterizando por el corrimiento de la

idea clásica de trabajo como actividad relativamente estable, con un saber específico, reconocible y vinculado a un campo ocupacional definido; hacia una noción más amplia, ambigua y desestructurada que incluiría desde el empleo formal hasta, por ejemplo, formas informales e intermitentes de autoempleo, trabajos en plataformas virtuales o servicios por encargo (Weller *et al.*, 2019).

Considerando que el 55 % de los cordobeses que trabajan en el sector privado lo hacen de manera informal (Petovel, 2025), nos preguntamos: ¿cuál es la concepción de trabajo que orienta la formulación de las políticas educativas provinciales en los diferentes modelos institucionales para la Escuela Secundaria?, ¿qué lugar ocupa cada uno de los modelos institucionales en relación a la diversificación de los puestos de trabajo y cuáles son las lógicas que los orientan?, ¿responde a una visión estratégica de la formación para el trabajo, a demandas del sector productivo o a imperativos políticos coyunturales?, ¿los modelos formulados solo contemplan al empleo formal y registrado o incluyen otras formas de trabajo (autoempleo, trabajo en plataformas, economía informal)?

Si bien las transformaciones en el mundo del trabajo llevan a que el sistema educativo busque asertivamente formar sujetos capaces de responder a los cambios tecnológicos, organizaciona-

les y económicos que demanda el mercado laboral, también implica que la formación para el trabajo corra el riesgo de convertirse en un proceso regido por una lógica basada en la empleabilidad individual y no en una política educativa que busca la futura inserción laboral digna, con derechos. Es decir: ¿se están pensando políticas de acompañamiento a la inserción laboral de los egresados de acuerdo a los sectores socio-productivos existentes?, ¿la inclusión de certificaciones laborales refuerza la función educativa de la Escuela Secundaria o tiende a subordinarla exclusivamente a necesidades del mundo laboral?, ¿qué tensiones se generan entre el objetivo de formar ciudadanos críticos y el de formar trabajadores adaptables?

La incorporación de tecnologías digitales y saberes computacionales en la Escuela Secundaria: ¿innovar o formar?

La incorporación de tecnologías digitales y saberes computacionales en la Escuela Secundaria puede comprenderse como parte de un proceso de continuidad y profundización de políticas públicas orientadas a renovar los vínculos entre educación y trabajo, cuya más clara expresión fue la creación de las primeras escuelas ProA (2014). En la actualidad, esa

línea de trabajo se consolida y amplía a través de diferentes iniciativas ministeriales² que promueven su incorporación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo en el marco del Programa TransFORMAR@Cba³.

Ahora bien, es importante resaltar que la incorporación de saberes digitales no debe entenderse solo como una propuesta innovadora, sino como una reconfiguración de lo que la escuela considera valioso enseñar en el marco de un mundo laboral que tiende cada vez más a la inestabilidad e informalidad⁴. El desafío está en no reducir esta transformación a una mera adaptación funcional a las exigencias del mercado, desdibujando la función formativa, crítica y democratizadora de la educación. En esa línea –y considerando el gasto público que implican estas inversiones–, cabe preguntarse mirando hacia el futuro: ¿qué acciones se están implementando para evitar que los recursos destinados a la formación de trabajadores desde el sistema educativo estatal terminen beneficiando principalmente a economías extranjeras, mediante formas de inserción laboral como el trabajo en plataformas digitales o los servicios por encargo, que implican la exportación no solo de trabajo, sino también de conocimientos, capacidades y valor agregado?

Como sostienen Dussel y Southwell (2005), parecería que cada vez más la escuela está ten-

sionada entre el mandato de democratizar el acceso al conocimiento y la demanda de formar sujetos productivos, adaptables, capaces de insertarse en economías flexibles y hasta precarizadas. En el marco de ello: ¿cómo se redefine la función formativa de la escuela frente a un mercado laboral informal y flexible?, ¿estamos formando sujetos capaces de transformar su contexto o simplemente de adaptarse a él?, ¿la centralidad en lo digital podría estar desplazando el debate sobre las condiciones estructurales del trabajo y la desigualdad?

Notas finales para seguir pensando

Estamos transitando una transformación que nos demanda seguir construyendo consensos en torno a cómo pensar el currículum de la Escuela Secundaria en sus diferentes modalidades; en tanto los procesos recientes de diversificación evidencian una redefinición profunda del vínculo entre educación y trabajo y no pueden ser leídos únicamente como una apuesta por la innovación, sino como una reconfiguración de las funciones mismas del sistema educativo en un contexto donde el trabajo se transforma.

Es fundamental seguir convocando a una amplia gama de actores (equipos técnicos ministeriales, instituciones educativas, universi-

2 Además de establecer la incorporación de tecnologías digitales y saberes de las ciencias de la computación, se incorporan a las escuelas secundarias orientadas y a las ESFP nuevas titulaciones (Bachiller en Programación y Robótica y Bachiller con Formación Profesional en Bioagroindustria) con alta carga horaria de contenidos en saberes digitales (Ministerio de Educación de Córdoba, 2025).

3 Para conocer sobre el programa, ingresar en: www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/TransFORMARCba.php

4 Para profundizar, ver: www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-InformesTecnicos

dades, egresados, empresas, colegios de profesionales y fundaciones, entre otros) para definir qué conocimientos y valores son esenciales en la formación profesional de nuestros estudiantes, pero no solo para su desarrollo laboral, sino también para fortalecer la cohesión social y fomentar una ciudadanía crítica. Las escuelas por sí solas no pueden asumir la responsabilidad educativa y social de definir trayec-

tos de FP y/o CL bajo condiciones materiales de tiempo, espacio y recursos humanos que no siempre son las óptimas. Debemos enfocarnos en el desarrollo de habilidades y capacidades que estén progresivamente articuladas con un perfil profesional bien definido. Esto es crucial para evitar trayectorias formativas desiguales y fragmentadas, que pueden consolidar la ex-

clusión y la precarización laboral. Para prevenirlo, es indispensable que estas iniciativas se conecten con políticas públicas integrales que garanticen derechos y acompañen a los jóvenes en sus procesos de inserción laboral, permitiéndoles construir proyectos de vida con sentido, con derechos y con posibilidades reales de desarrollo tanto en el ámbito educativo como en el laboral. ●

Las aulas como espacios de acción y experimentación



Por Gisela Gómez (*)

La capacidad de vincularnos con la otra o el otro debe estar presente en la escuela que soñamos para el futuro, ¿pero de qué manera? Tal como la conocemos hoy, la escuela se materializa en un edificio, con aulas donde los bancos están distribuidos de cierta forma, con una carga horaria y con contenidos y saberes abordados de forma fragmentada. Esta disposición actual no nos permite potenciar los saberes o capacidades que las y los estudiantes tienen de forma innata. Necesitamos del espacio y el tiempo escolar, pero de otra manera: aulas más abiertas, con dinámicas de trabajo en grupo, con una currícula más integrada que la actual, que permita una mayor vinculación de conceptos y saberes con lo que está pasando en el día a día del estudiantado. Ya hay escuelas

experimentales que están pensadas de esa manera, aunque aún no de manera masiva.

Las nuevas tecnologías están ayudando poco en este sentido, porque no favorecen la interacción entre las y los estudiantes. En realidad, se vinculan de manera virtual entre sí, pero les faltan las presencias y las miradas, los intercambios de opiniones, la resolución de conflictos. Los centros educativos tienen que ser espacios que permitan todas esas cosas.

Y la escuela del futuro también tiene que ofrecerles a sus alumnas y alumnos la posibilidad de accionar, de hacer cosas. No solamente pensar o investigar sobre algún tema, o indagar en internet, eso ya está resuelto. Hay que experimentar, vincular saberes teóricos con lo que nos pasa en lo cotidiano, para intervenir de alguna manera.

La magia de la labor docente radica en poder congeniar aquellos temas que es necesario abordar desde el currículum y los intereses de las y los estudiantes, con los recursos humanos y materiales con que contamos, para poder construir algo a partir de allí y pensar en qué y cómo accionar. En ese sentido, me gusta pensarnos como artesanas y artesanos de la educación, que permiten poner en funcionamiento toda esa maquinaria y generar proyectos vitales y transformadores. ●

(*)

Coordinadora de la Escuela Secundaria con Formación Profesional, sede B° UEPC, Río Ceballos, departamento Colón; y docente en el Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET) N° 85 República de Italia, Estación General Paz, departamento Colón.

Referencias bibliográficas

- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). ¿Qué es una buena escuela? Monitor de la Educación. Memoria Académica, 4, 26-33.
- Maturo, Y. D. (2025). Educación Técnico Profesional y diversificación de la oferta de formación para el trabajo en el nivel secundario de la provincia de Córdoba, Argentina. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(20), Article 20. www.revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/933
- Ministerio de Educación de Córdoba. (2024). Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027. (Con proyección 2033). Ministerio de Educación. www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/05/Documento-Plan-de-Desarrollo-Educativo-Provincial-2024-2027.pdf
- Ministerio de Educación de Córdoba. (2025). Memorandum No 1. Inicio Ciclo Lectivo. www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/formacion-situada/2025/circular-1_inicio-ciclo-lectivo-2025.pdf
- Petovel, P. (2025, abril 17). "Empleo: Córdoba es la más informal entre las provincias grandes". www.lavoz.com.ar/politica/cordoba-la-mas-informal-entre-las-provincias-mas-grandes/
- Weller, J., Campbell, S. y Gontero, S. (2019). "Cambio tecnológico y empleo: Una perspectiva latinoamericana. Riesgos de la sustitución tecnológica del trabajo humano y desafíos de la generación de nuevos puestos de trabajo". *Macroeconomía del Desarrollo*, Article 44637. <https://ideas.repec.org/p/ecr/col037/44637.html>

Las familias y las comunidades, partes indispensables de la escuela del mañana



Por Sergio del Valle Rocha (*)

¿Cómo imaginarnos la escuela del futuro? No es fácil hacerlo, debido a las grandes demandas diarias de diverso tipo —educativas, sociales, culturales, políticas— que recaen sobre la escuela. Deseo que fomente la innovación a través de la tecnología —con un sentido pedagógico—, que garantice una educación sólida para todas y todos en este mundo globalizado donde parece que todo está al alcance de la mano. Aun así, la escuela es un espacio único, donde suceden cosas singulares y trascendentales para la formación de niñas y niños, un lugar en el que la sociedad aún sigue confiando.

Por experiencias vividas durante la pandemia, aquello innegociable en la escuela del futuro es la presencialidad —cada docente frente al aula—, el trabajo cooperativo y los

proyectos conjuntos entre maestras y maestros, características que no lograrán suplantarse pese a los avances tecnológicos.

La escuela del futuro debe preparar a sus estudiantes como personas críticas, con pensamientos propios, a través de una formación que les permita elaborar sus hipótesis y reflexiones, sin depender de la información que circula por diferentes medios y redes sociales, que no siempre es fehaciente o verdadera.

Ante las demandas que recaen sobre la escuela y el sistema educativo, las y los docentes debemos capacitarnos para estar a la altura de las situaciones que surgen a diario. Así lo entendemos desde nuestro gremio, para lo cual ofrecemos un gran abanico de capacitaciones.

En la escuela del futuro, las familias y las comunidades deben ser parte de un equipo que trabaje y estimule la capacitación de nuestras y nuestros jóvenes, que les proponga una educación sólida en valores democráticos y sociales, que las y los ayude a ser libres para elegir su camino.

Todo esto permitirá lograr no solo una educación de calidad, sino en la que todas y todos nos sentiremos partícipes. ●

(*)

Secretario general de la delegación Río Seco de UEPC.

Saberes de la IA para una escuela del futuro¹



Por Marcos Gómez (*)

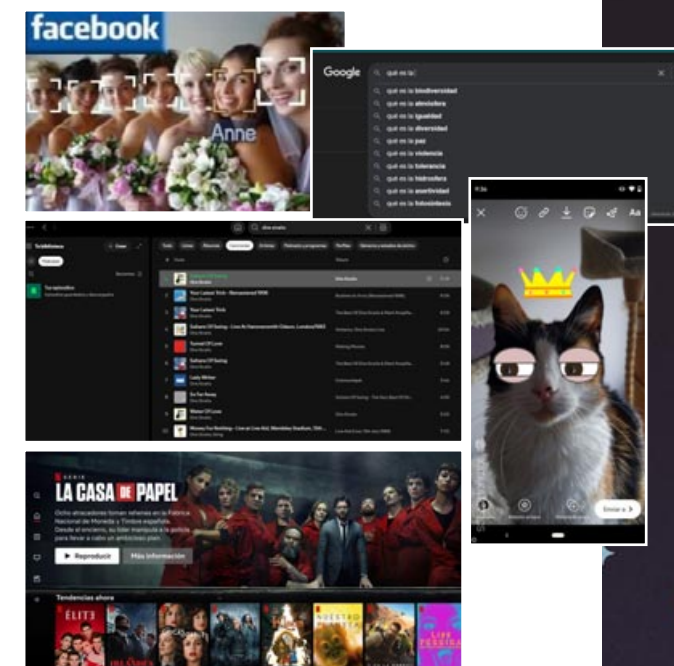
¿Por qué hablar de IA en la escuela del futuro? En un momento en que la inteligencia artificial (IA) ocupa titulares, aparece en las aulas a través de los celulares de estudiantes y se presenta como una promesa de soluciones rápidas y mágicas, resulta necesario preguntarnos qué lugar debe tener en la educación. Pensar la IA en la escuela del futuro no significa solo aprender a usar aplicaciones, sino también problematizar las lógicas de su desarrollo y sus impactos sociales, políticos, económicos y ambientales.

Las y los estudiantes atraviesan una etapa clave de aprendizaje y formación y, al mismo tiempo, son consumidoras y consumidores activos de aplicaciones, juegos y programas que influyen en sus decisiones y hábitos. Por eso, es fundamental democratizar el entendimiento de cómo funcionan los dispositivos computacionales en contextos educativos formales. Comprender los mecanismos detrás de la tecnología permitirá que las y los estudiantes se conviertan en usuarias críticas y usuarios críticos, capaces de cuestionar y decidir sobre las herramientas digitales que forman parte de su vida cotidiana.

La escuela se convierte en un espacio privilegiado para interpelar estas promesas, desandar estereotipos y formar estudiantes capaces de pensar, disputar y decidir sobre el uso de la tecnología en sus vidas y comunidades. En esta oportunidad, abordaremos algunas preguntas para analizar y reflexionar sobre el desarrollo y el funcionamiento técnico de las aplicaciones de IA para, luego, pensar su relación con la escuela.

¿Hace cuánto existe realmente la IA?

Para empezar, analicemos algunas imágenes entre todas y todos. ¿Qué tienen en común cada una de estas imágenes?



Tenemos la red social Facebook, el buscador de Google, Spotify, Netflix y un filtro de imágenes. Por un lado, todas son aplicaciones que usamos en nuestros celulares o computadoras. Pero hay otra característica que tienen en común. Y es que en todas estas aplicaciones cuentan con funcionalidades que han sido desarrolladas con técnicas que forman parte de la inteligencia artificial: como, por ejemplo, en el caso de Facebook, una de las funcionalidades más utilizadas y conocidas es el etiquetado automático de personas y objetos; también la herramienta que sugiere búsquedas en Google que intenta auto-completar nuestro texto con diferentes opciones; o Spotify y Netflix, cuando nos recomiendan nuevas canciones, series o películas, utilizan sistemas de recomendación desarrollados con IA.

Hace más de 20 años que utilizamos aplicaciones cuyas funcionalidades dependen de IA. La IA es una disciplina que tiene más de 70 años de existencia, con épocas donde generó muchas expectativas

(*)

Doctor en Ciencias de la Computación por la FAMAF-UNC. Profesor e investigador en la FAMAF-UNC y consultor en la Fundación Sadosky, donde desarrolla materiales didácticos, propuestas curriculares y cursos de formación. También fue docente en los niveles Primario y Secundario, en espacios vinculados a las ciencias de la computación. Su trabajo articula investigación, práctica docente y políticas educativas orientadas a integrar la enseñanza de las ciencias de la computación en el sistema educativo.

¹ Este escrito se basa en un artículo que escribimos junto a colegas de la Fundación Sadosky: "Diez preguntas frecuentes y urgentes sobre Inteligencia Artificial" (2024).

La IA es una disciplina que tiene más de 70 años de existencia, con épocas donde generó muchas expectativas (sus inicios, los primeros resultados y los desarrollos actuales) y momentos en que su desarrollo e inversión disminuyó (conocidos como “inviernos de la IA”).

(sus inicios, los primeros resultados y los desarrollos actuales) y momentos en que su desarrollo e inversión disminuyó (conocidos como “inviernos de la IA”). Cada “invierno” finalizó con avances o desarrollos vinculados directamente con las ciencias de la computación, como el aumento en la capacidad de cómputo y almacenamiento o la aparición de las GPU² como infraestructura fundamental del desarrollo de los modelos de IA actuales, o mejoras en las técnicas utilizadas. En ese sentido, no sería posible concebir la IA sin las ciencias de la computación.

¿A qué se debe el éxito actual de la IA?

El éxito actual pertenece a lo que llamamos IA específica y basada en datos. Esta se enfoca en tareas concretas dentro de un dominio particular, como la traducción automática, clasificación de imágenes o generación de texto. Desde inicios del siglo XXI, ha ganado protagonismo y, en la segunda década, alcanzó gran éxito gracias a tres factores: el aumento del poder de cómputo, la expansión del acceso a Internet y la abundancia de datos.

Las aplicaciones actuales de IA se apoyan, en su mayoría, en el aprendizaje automático³. Este enfoque requiere grandes volúmenes de datos, accesibles gracias a la digitalización masiva. Por ejemplo, Facebook utilizó millones de fotos etiquetadas por usuarias y usuarios para entrenar sus modelos de reconocimiento facial. Pero, además, el avance vino de la mano del *hardware*, en particular de las GPU. Estas placas, originalmente diseñadas para videojuegos, realizan miles de cálculos en paralelo, ideal para entrenar modelos de IA. Su adopción a partir de 2005 fue clave para reimpulsar el desarrollo de la IA.

En el proceso de desarrollo, el modelo “aprende” analiza grandes volúmenes de datos mediante un proceso llamado entrenamiento. Dado que las respuestas se basan en probabilidades, se las denomina predicciones. Por ejemplo, Facebook, tras analizar fotos etiquetadas, intenta identificar quién aparece en una nueva imagen. Las fotos son los datos de entrenamiento; el patrón aprendido, el modelo; y el nombre sugerido, la predicción. Estas técnicas requieren mucha intervención humana: desde seleccionar y etiquetar datos hasta validar y ajustar los modelos. Las personas participan activamente en todo el ciclo: definición del problema, diseño del modelo y verificación de resultados, ya que toda predicción es una hipótesis probable, pero no necesariamente cierta. Que en la escuela se pueda reconocer cuánto aportan nuestras acciones como consumidoras y consumidores es un asunto que permitirá “abrir la caja negra” y reconocer los modos en que contribuimos a la definición, el diseño y la verificación.

Artificial, pero totalmente material: ¿cuáles son los costos reales de la IA?

Como describimos anteriormente, parte del éxito actual de la IA se debe al acceso a grandes volúmenes de datos y al aumento del poder de cómputo y procesamiento. Los datos son almacenados en dispositivos que forman parte de enormes centros de datos. Y el entrenamiento y uso de los modelos depende de las GPU. Para la fabricación de estos componentes, se utiliza el cobalto, el litio y otros minerales, existentes en cantidad finita y difíciles de obtener. Entre los problemas más significativos que pueden mencionarse al

pensar en la infraestructura tecnológica necesaria para entrenar modelos de IA están:

1 La disponibilidad de recursos: la extracción de minerales es limitada y depende de factores geológicos y geopolíticos. La concentración de estos recursos en ciertas regiones del mundo puede generar tensiones y dependencia de proveedores específicos, lo que puede afectar la cadena de suministro global.

2 El impacto ambiental: la extracción de estos minerales tiene un impacto ambiental significativo. La extracción y el procesamiento de estos materiales pueden causar contaminación del agua, degradación del suelo y problemas de salud en las comunidades locales.

Pero no solo hay consecuencias ambientales en el proceso de producción. En el uso y el entrenamiento, estos modelos consumen mucha energía. Por ejemplo, durante su entrenamiento, Chat GPT-4 usó lo mismo que 15.000 familias argentinas en un año; y durante el uso, ChatGPT-4 consume de energía eléctrica lo mismo que utilizarían 60.000 familias argentinas. Y aunque parezca raro, la infraestructura que permite que estos modelos existan y funcionen consume agua. Imaginen un galpón con 25.000 GPU, un montón de dispositivos de almacenamiento haciendo cálculos a toda velocidad. No hay ventilador que dé abasto para enfriar, por lo tanto, necesitan refrigeración líquida y grandes cantidades de agua.

¿Afecta la diversidad cultural la generación automática de contenido?

Ya se profundizó en las preguntas previas sobre los modos de funcionamiento de la IA basada en datos. Estos sistemas no piensan, ni crean, ni razonan, sino que reproducen, con la mayor probabilidad, características presentes en los datos de entrenamiento que no representan a todas las comunidades por igual y, por lo tanto, la IA generativa produce contenido “a la manera de” aquello que está presente en los conjuntos de datos de entrenamiento. Preguntarse acerca de qué contienen esos conjuntos se vuelve fundamental para hipotetizar qué tipo de contenidos producirán los sistemas de IA basados en ellos y cuáles quedan fuera.

A continuación, compartimos dos tablas de imágenes generadas utilizando IA a través de las herramientas Copilot y Dall-E 3. La primera tabla es clara



de identificar: le pedimos al modelo que genere una imagen de una dona (rosquilla). De cierta forma, podemos ver que el modelo generó correctamente la imagen. En el otro caso, ¿qué se imaginan que le pedimos al modelo que genere? ¿Un flan? ¿Un bizcochuelo? ¿Una rosca de pascua? No, nada de eso. Le pedimos que genere una torta frita. ¿Les parece que las imágenes son similares a una torta frita? ¿Por qué pudo generar la dona de forma perfecta y generó imágenes que poco tienen que ver con una torta frita? Los datos que usaron para entrenar estos modelos dejan en claro el motivo. Seguramente, el conjunto de datos contaba con muchísimas imágenes de donas para generar. Pero no sucede lo mismo con las tortas fritas. A pesar de ser algo muy tradicional de nuestra cultura, no forma parte de los conjuntos de datos de entrenamiento de los modelos y, por lo tanto, claramente afecta la diversidad cultural.

¿Cuál tiene que ser el rol de la escuela con respecto a la IA?

La escuela no puede quedarse en enseñar a usar estas herramientas de manera instrumental, como supo ser en los años 90, cuando se enseñaba ofimática sin comprender lo que había detrás. Hoy, más que nunca, necesitamos ayudar a nuestras y nuestros estudiantes a entender qué hay dentro de la “caja negra”: ¿cómo funciona un modelo?, ¿qué datos usa?, ¿quién lo entrena?, ¿a quién beneficia?, ¿qué costos sociales y ambientales tiene? Saber esto no debiera ser un lujo: es parte del derecho a ejercer ciudadanía crítica en un mundo donde la IA tiene cada vez más influencia. Por ello, este artículo retoma algunas preguntas centrales que nos ayudan a comprender qué hay detrás de la IA en su construcción, pero también en su uso.

A esto se suma la intencionalidad de las empresas, que buscan incorporarse al ámbito educativo con “soluciones mágicas”: *prompts* que resumen

² Graphics Processing Unit: Unidades de procesamiento gráfico.
³ ML: machine learning.

textos, que corrigen tareas o que generan planificaciones. Pero, ¿realmente queremos una escuela donde quienes escriban y corrijan sean sistemas de IA? No tenemos aún claridad sobre qué usos son deseables y cuáles no. Lo que sí tenemos es la capacidad de plantear nuestros intereses y exigir límites: decidir a dónde queremos que esté la IA en la educación y a dónde no.

Cada una de las preguntas que fuimos comparando durante el texto tenía la intención de analizar partes de esta “caja negra”. Quiénes la desarrollan, cómo se generan estas soluciones que se venden como mágicas e infalibles y cuáles son sus consecuencias ambientales y sociales. También, cómo se da la reproducción de sesgos o estereotipos por parte de herramientas que fueron desarrolladas para otros contextos que terminan generando contenido que no se corresponde a nuestra cultura. Poder reflexionar en el aula sobre su funcionamiento, su impacto y consecuencias es fundamental. Uno de los mayores desafíos es romper con la confianza ciega en las respuestas de estos sistemas. A modo de ejemplo, ¿queremos que nuestras y nuestros estudiantes creen que una torta frita tiene forma de flan? O peor aún, ¿que reproduzcan nociones históricas de nuestra Argentina con la mirada solo de estas empresas?

El sesgo de automatización, esa tendencia a aceptar lo que devuelve una máquina como cierto, debe ser trabajado en el aula, porque difícilmente

pueda ser discutido en otro espacio. La escuela es el lugar donde podemos reflexionar sobre estos desarrollos y la importancia de desconfiar y auditar las soluciones y respuestas generadas por estos modelos, ya que, como dato positivo, se han implementado diferentes experiencias en contextos educativos reales que mostraron un fuerte impacto en las percepciones y la confianza de las y los estudiantes en estas soluciones.

Para hacerlo, necesitamos docentes y estudiantes capaces de comprender, cuestionar y auditar estos sistemas. Curricularizar lo referido a la participación computacional puede contribuir a una formación ciudadana integral, que sea consciente de sus implicancias en cuestiones relacionadas con: la ciudadanía, el cuidado del medio ambiente, la diversidad cultural, los sesgos y sus implicancias y el funcionamiento detrás de los sistemas técnicos. Es posible que estos temas se aborden desde los espacios curriculares que se ligan con las ciencias sociales, las ciencias naturales, las humanidades o la propia educación tecnológica. Pero también es necesario abordar los conceptos fundamentales que permiten entender cómo funcionan estos artefactos computacionales, lo cual nos da herramientas para poder ser creadoras y creadores de tecnología. Estos conceptos se desarrollan desde lo disciplinar para que, luego, en los otros espacios, se pueda abordar la participación computacional de manera más profunda.

Una propuesta de UEPC para pensar aportes y desafíos sobre el uso de la IA en la educación

La inteligencia artificial (IA) está propiciando innumerables debates y retos en las más diversas prácticas ciudadanas como en las laborales, y el trabajo docente no escapa a esa realidad. Por ello, en el marco de una extensa trayectoria de UEPC impulsando propuestas de formación que permitan abordar las transformaciones sociotécnicas y sus implicancias para la enseñanza, se dispuso elaborar, desde la Secretaría de Educación, un módulo transversal a

todos sus cursos, titulado “Educar en tiempos de Inteligencia Artificial”, al que pueden acceder tanto docentes como equipos de dirección y gestión escolar. Además de diseñarlo, Mercedes Arrieta, Candelaria Arrieta y Julia Villafañe –del área de Educación Digital de la Secretaría– fueron las tutoras del módulo.

La propuesta –reconocida con puntaje docente– busca reflexionar y problematizar los sentidos, desafíos, limitaciones y oportunidades de la IA en las prácticas educa-

tivas desde una perspectiva de derechos. A través de ella, se aspira a que las educadoras y los educadores encuentren en el sindicato un espacio actualizado y de calidad para reflexionar de manera situada y crítica sobre las implicancias de la IA en su trabajo.

La modalidad de cursado es combinada (presencial y virtual) y el módulo está organizado en tres bloques de contenido. En cada uno de ellos, se elaboró un material multimedial y se seleccionaron recursos en diferentes lenguajes y sopor-

La escuela del futuro no se trata de adaptarse a las tecnologías que llegan, sino de formar ciudadanías críticas, capaces de disputar sentidos frente a los discursos corporativos; romper con la confianza extrema en las respuestas de los modelos, pero también en cuanto a que son soluciones neutrales.

La escuela del futuro no se trata de adaptarse a las tecnologías que llegan, sino de formar ciudadanías críticas, capaces de disputar sentidos frente a los discursos corporativos; romper con la confianza extrema en las respuestas de los modelos, pero también en cuanto a que son soluciones neutrales. Como bien dice Martínez, “para trabajar y ejercer ciudadanía en ambientes con IA es necesario saber cómo funcionan los sistemas, sus límites y posibilidades”. Tenemos que incorporar estos temas a nuestras prácticas, no como contenido técnico aislado, sino como parte de una mirada crí-



ca y social. Esto implica hablar de datos, algoritmos, infraestructura, pero también de poder, decisiones y consecuencias.

En un mundo donde somos consumidoras y consumidores, comprender el funcionamiento y el por detrás de estos desarrollos nos transforma en usuarias críticas y usuarios críticos. Pero no solo eso, también las y los estudiantes pueden transformarse en futuras creadoras críticas y futuros creadores críticos de soluciones computacionales. Y eso no es para nada menor, sobre todo si esas búsquedas se impulsan desde la escuela y para la sociedad. ●

tes, con orientaciones para la reflexión y producción con IA para el aula, la enseñanza o la escuela.

En el bloque 1, se abordan algunas preguntas fundamentales, de orden genérico e introductorio: ¿qué es la IA?, ¿qué es la inteligencia artificial generativa (IAg)?, ¿qué es un *prompt*?; y permite empezar a construir algunas respuestas y problematizar asuntos éticos y políticos. Se exploran conceptos clave como patrón, sesgo y algoritmo, con una especial atención al sesgo algorítmico, que puede replicar prejuicios y generar resultados injustos o discriminatorios.

En el bloque 2, se indaga qué significa hablar de derechos humanos junto con IA y cómo abordar la equidad y la inclusión

en tiempos de inteligencia artificial. Se propone abordar la alfabetización digital como derecho inalienable para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia y se plantea la necesidad de reflexionar sobre la inclusión digital y promover la integración ética y responsable de la IA en el aula.

Finalmente, en el bloque 3, se exploran herramientas de IA para la enseñanza, analizando sus potencialidades y riesgos. Se reconoce que la integración de herramientas de este tipo abre nuevas posibilidades, pero también plantea riesgos y desafíos y se invita a reflexionar sobre los asuntos éticos del uso de la IA para formar una ciudadanía crítica y creadora de tecnología, no solo consumidoras y consumidores.

Este año, el módulo contó también con una instancia presencial, que fue la conferencia ofrecida por Mariana Ferrareli, acerca del estado de situación de la IA en educación.

Para quienes no participaron de los cursos organizados por la Secretaría de Educación de UEPC, también se ofreció la posibilidad de realizarlo como un curso autónomo.

De esta manera, el gremio convoca e insta a seguir explorando, aprendiendo y construyendo colectivamente principios éticos y políticos para un uso responsable de la IA, asegurando el respeto de los derechos de las y los docentes y estudiantes. ●



Por María Virginia Luna (*)

¿Pasó el tiempo de la promesa?

Acerca de la enseñanza y el futuro

La promesa, ¿un acto en riesgo?

“Hacerse promesas parece un gesto antiguo. Un gesto romántico o caballeresco que se pierde entre los recuerdos de la inocencia juvenil. Hacer una promesa verdadera se ha convertido hoy en un acto entre incómodo e inesperado” (Garcés, 2023: 4).

La incomodidad que supone hacer una promesa hoy, en cualquiera de las esferas de la vida personal y social, es el punto de partida de este texto. Esa sensación perturbadora aflora como una marca de época. Procesos globales y locales nos conminan a vivir en los contornos de unos plazos inmediatos. Asistimos a cambios acelerados en los centros de poder mundiales, escaladas bélicas y nucleares, la irrupción de pandemias desconocidas, volúmenes gigantescos de información que nos abruma.

¿Cómo tramitar social e individualmente estas transformaciones?, ¿qué es plausible prometer cuando la fragmentación económica y espacial talla la estructura social argentina desde hace décadas?, ¿qué forma podría adoptar una promesa, como modalidad de tiempo futuro, si el hartazgo y la polarización delinear los escenarios políticos y culturales actuales? ¿De qué tiempos disponemos en un ecosistema cada vez más tecnificado, gobernado por corporaciones e inteligencias artificiales que buscan emular –tanto como regular– las redes neuronales humanas?



(*)

Doctora en Humanidades y Artes (UNR). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER). Actualmente, profesora e investigadora en universidades nacionales (UNER, UNL y UNRaf). Ha sido docente de Nivel Secundario y de IFD de la provincia de Santa Fe.

La escuela y la enseñanza hallaban su razón de ser en una meta futura a la que era posible llegar gracias a su intervención, más allá de que esas finalidades encarnaran proyectos en disputa.

¿Qué horizonte tiene, entonces, la pregunta por la relación entre educación y futuro? La escuela y la enseñanza, ¿han dejado de portar una promesa? Antes de sentirnos desalentados y desalentados, pensemos si las últimas preguntas encierran algo valioso.

Recordemos las estrechas relaciones tramadas entre el dispositivo escolar y una nueva experiencia colectiva del tiempo, organizada en torno al futuro como reaseguro de una época mejor. La escolarización pública fungió como promesa de una epopeya cultural poco evocada (o rememorada solo para denunciar como desmesuradas sus pretensiones o insuficientes sus resultados): la humanización universal a través del conocimiento, en espacios donde se reuniera la infancia y la juventud en su conjunto, sin que ello signifique un privilegio de nobles o el mero tutelaje de la niñez menesterosa.

En sus versiones más modestas, el imaginario educativo heredado lleva inscrita la insignia de la movilidad social ascendente, aún operante en nuestras significaciones compartidas. Puede pensarse que las pedagogías liberales, socialistas, nacionalistas, desarrollistas, críticas del siglo XX obedecían a un régimen del tiempo similar: la escuela y la enseñanza hallaban su razón de ser en una meta futura a la que era posible llegar gracias a su intervención, más allá de que esas finalidades encarnaran proyectos en disputa. Ese orden del tiempo fue, además, un elemento regulador de la vida escolar y de los saberes pedagógicos/didácticos de la formación docente.

Ahora bien, las transformaciones sociotécnicas y económicas de las últimas décadas debilitaron ese orden, dando paso a nuevos regímenes temporales. Autoras y autores han analizado de qué forma el régimen global vigente promueve múltiples instancias de riesgo ecológico, tecnológico, social, vial, sanitario, de magnitudes imprevisibles (Beck, 1998; Costa,

2021). La inseguridad y la incertidumbre son ahora sentimientos de carácter público. Este fenómeno atenuó las jerarquías sociales, pero no hacia una mayor emancipación, sino hacia una distribución generalizada de la responsabilización y exposición a riesgos de los sujetos (Beck, 1998; Castel *et. al.*, 2013). Parece razonable, entonces, que la promesa resulte un acto incómodo. O inesperado.

“Cuando nadie me pregunta qué es el tiempo, lo sé”

Con esta cita, Elias inicia su libro *Sobre el tiempo* (1989). A veces, las mejores preguntas son las que no se hacen. Es que el tiempo es menos un concepto que una experiencia y, como tal, imposible de apresar. Asimismo, la vida cotidiana escolar ofrece pistas sobre cómo se van articulando hoy los tiempos verbales escolares (administrativos, políticos, curriculares, didácticos, evaluativos, áulicos, familiares, barriales) dominantes y la gestualidad de la promesa. Por ejemplo, podemos citar¹ expresiones como: “Tenemos que poner el cuerpo a muchas situaciones, hay que estar y no huir” y “Son muchos alumnos, muchísimos y tenemos que responder a todos, y de forma simultánea. Y eso es, me parece, estar cuerpo presente, digamos”.

La exigencia de “poner el cuerpo” en tiempo presente absorbe la mayor parte del tiempo cronológico escolar. Fuera de esos confines, el tiempo representa una quimera. Cuando las soluciones a las que arribamos en cada circunstancia no necesariamente garantizan estabilidad hacia delante, la temporalidad escolar se asemeja más a una rueda que a una flecha. Paralelamente, se reconoce que, pandemia de por medio, algo se dislocó. Para algunas personas

1 Se trata de expresiones recogidas en encuentros de trabajo entre equipos de escuelas secundarias y de la universidad.

fue el inicio de una nueva etapa, aunque no puedan calibrar aún sus alcances: “Tuvimos que aprender a revincularnos con los chicos y entre nosotros, aceptar que no podíamos pretender volver a 2019”. A esto se sumó la vivencia de aceleraciones inéditas: “Estos últimos años me costó física y energéticamente, yo creo que envejecí como 25 años estos últimos dos”, narra otro docente.

Convivimos con exigencias disímiles de gestiones políticas e institucionales que, a veces, derivan en un frenesí de futuros inmediatos hiperproductivos: “Estamos todo el tiempo ‘proyecto, proyecto, proyecto’, yo es la palabra que más digo en todo el año, ‘proyecto’”, se sincera una profesora.

Ahora bien, ¿tenemos registro de las experiencias del tiempo que atraviesan las y los estudiantes? Compartimos nuevamente algunos indicios a través de escrituras² realizadas por alumnas y alumnos de secundarios, a propósito de pensar las transformaciones tecnológicas en curso.



Sin pretender agotar lecturas posibles, llama la atención el reconocimiento de la experiencia de aceleración. Ejercido un cierto modo de interrupción, el acto de escribir da cuenta de preguntas que rozan aspectos fundamentales de la existencia cuando los

organismos llegan a un punto de fusión con las máquinas. Consideremos ahora otro texto:



En él se abre un juego interesante que combina humor, ironía y reflexión antropológica condensada en cuatro oraciones³. Problematisa cómo los procesos de compatibilización del organismo con el tecno-cosmos desplazan a la humanidad de un cierto lugar.

Mediante trazos de relatos, recogimos algunos signos para pensar las experiencias de/en/con el tiempo de docentes y estudiantes. Jirones de tiempos entremezclados, hechos cuerpo y palabras. Experiencias marcadas por aceleraciones, demandas diversas y fuerzas que miran el futuro con la única certeza de la labilidad de lo humano.

La enseñanza inco(ó)moda

La escuela y la enseñanza, ¿portan una promesa? Allí donde se entiende que sin el cuerpo atento a la presencia de otra u otro no hay escuela (en sentido afectivo, simbólico, experiencial), anida una promesa.

Los sintagmas “poner el cuerpo” y “estar presente” configuran una promesa de reconocimiento y hospitalidad, en sentido político, hacia las nuevas ge-

2 Docentes, investigadores y estudiantes de la FCEdu-UNER y de escuelas secundarias analizamos el acto cotidiano de clickear el *captcha* “No soy un robot”. Apareció entonces la pregunta “¿No somos robots?”, proyecto coordinado por V. Luna, R. Gallo y L. Toci. Buscamos explorar lo que somos en una época en la que la vida se digitaliza y el concepto de lo humano es interpelado. A partir de allí, los alumnos secundarios escribieron microrrelatos que luego fueron ilustrados por el equipo de Gráfica integrado por R. Kuchen, F. Galizzi, F. Hernández Ross, L. Grubert y C. Iriarte, a través del programa Adobe Firefly. El producto fueron postales en versión digital e impresa. Ver en: Espacio de Relaciones Interinstitucionales I-Área Gráfica. FCEdu UNER. (2024) “¿No somos robots?” www.fcedu.uner.edu.ar/graficacepce/2024/11/07/postales-microrrelatos-eri/

3 Se trató de una actividad de Taller en la que antes de realizar las escrituras, los coordinadores ofrecieron herramientas básicas de elaboración de microrrelatos con un plazo de 40 minutos para concretarlos.

neraciones que hoy transitan la escuela. Una promesa que se sabe frágil, no porque sea débil, sino porque el suelo que la sustenta se conquista diariamente con un fuerte compromiso de docentes y directivas y directivos. Este compromiso deriva en un alto grado de responsabilidad en su tarea, necesario de reconocer y analizar por las condiciones complejas que hoy supone el trabajo institucional escolar. En esa ambivalencia, la escuela teje laboriosamente su promesa. La enseñanza asoma aquí como un acto que puede amplificarla y proveerle nuevos horizontes cuando el futuro se vuelve predecible en los discursos económicos, tecnológicos o educativos que anuncian la “catástrofe”. Desde esta perspectiva, enseñar es, intencionalmente, “jugar” con el tiempo, reconocer los tiempos que nos constituyen y ofrecerlos para el estudio, la reflexión y la imaginación.

El trabajo escolar con los saberes permite traspasar de otro modo esa sensación de sentirnos arrastrados y arrastrados por la vorágine de la vida actual. Habilita a compartir preocupaciones de las y los jóvenes respecto al futuro en clave de temas generadores que

pueden ser acogidos desde las distintas áreas disciplinares. La promesa urdida por la escuela se articula, de ese modo, con un trabajo de/en la enseñanza que desbarata, o al menos incómoda, la noción de tiempo entendida como proceso que nos empuja en una dirección distópica o prefijada: “...el tiempo, en lugar de ser la línea extendida desde lo que era hacia lo que será, es una forma de vida, o en mis términos, un reparto de lo sensible” (Ranciére, 2014: 19). Cuestionar la percepción de que el tiempo no nos pertenece, o que la determinación de lo posible e imposible está en manos de otras y otros, constituye un desafío de primer orden para las educadoras y los educadores. Las disciplinas en su conjunto, y las ciencias sociales y humanidades en particular, portan un acervo valioso para ayudarnos a incomodar y desmenuzar las experiencias contemporáneas con el tiempo.

La enseñanza, en definitiva, es ese acto por el cual nos incomodamos e invitamos a nuestras y nuestros estudiantes a incomodarse en relación a los órdenes actuales del tiempo. Al inscribir la posibilidad de lo inesperado, expande la promesa. ●

*La escuela y la enseñanza, ¿portan una promesa?
Allí donde se entiende que sin el cuerpo atento a la presencia
de otra u otro no hay escuela (en sentido afectivo, simbólico,
experiencial), anida una promesa.*



Referencias bibliográficas

- ▶ Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Paidós. Buenos Aires.
- ▶ Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus. Buenos Aires.
- ▶ Elías, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.
- ▶ Garcés, M. (2023). *El tiempo de la promesa*. Anagrama. Barcelona.
- ▶ Ranciére, J. (2014). ¿Ha pasado el tiempo de la emancipación? *Calle 14 Revista de Investigación en el campo del arte*, 9(13), 14-27.

Por una escuela que propicie los paréntesis y las pausas



Por Gabriela Rosende (*)

Imaginarnos la escuela del futuro implica subrayar algunos aspectos centrales en los que debería asentarse. En primer lugar, recuperar algunas de sus promesas originales, vinculadas a la igualdad y a las posibilidades de ascenso social. La escuela debería, por lo menos, cumplir la promesa que hizo el sistema educativo argentino en el siglo XIX.

También considero necesario no trabajar tanto “por” el interés de las y los estudiantes, sino “para” generar interés. Si trabajamos solo con sus predilecciones, no les estamos ofreciendo el mundo. Podemos partir de ellas, pero en algún momento tenemos que abrir otras ventanas; de lo contrario, les estamos cercenando la cultura.

La escuela del futuro también tiene que propiciar los paréntesis y las pausas. Con el propósito de ir detrás de lo contemporáneo, perdimos el espíritu de la escuela, y recuperarlo es fundamental. En el afán de mezclarla con la sociedad, la escuela terminó siendo casi lo mismo: aquello que pasa afuera, también pasa adentro. Por dejar atrás una escuela absolutamente aséptica –que obviamente no era

recomendable–, la terminamos mezclando con la calle. Y en realidad la escuela tiene que ser permeable, ser una ventana al mundo, pero en algún momento también tiene que estar aislada del mundo, tener la posibilidad de hacer un paréntesis. El guardapolvo blanco era una metáfora de esa suspensión: durante un tiempo y un espacio, éramos iguales. Por supuesto que eso no implicaba un borramiento, sino una suspensión. En ese afán de la individualidad y la heterogeneidad, perdimos lo colectivo y los valores que nos unen.

Por último, creo que, como docentes, siempre tenemos que preguntarnos –cada día que estamos en el aula– si lo que tenemos para decir tiene sentido, si nuestras alumnas y nuestros alumnos van a escuchar algo diferente a lo que le ofrece el entorno. El valor de nuestra propuesta radica en el camino que les ofrecemos –por supuesto, en el marco de un currículum–, porque el conocimiento puede encontrarse en muchos lados, pero nuestra propuesta –el qué y cómo enseñamos– puede ser única. En esa labor de curaduría no hay computadora ni tecnología que nos venza o nos reemplace. ●

(*)

Docente de Nivel Superior en la Escuela Superior de Bellas Artes y en el Colegio Superior San Martín, ambas instituciones de San Francisco, departamento San Justo. Delegada escolar de la Escuela Superior de Bellas Artes. Tutora en el curso de Gestión Educativa de UEPC.

LA ESCUELA DEL FUTURO

La escuela es el espacio principal de enseñanza y cuidado de niñas, niños y jóvenes. Frente a las críticas que ponen en duda su relevancia, compartimos **nueve claves** que ponen en valor su función en el presente y el futuro.

8



8. Preparación para la participación ciudadana

La escuela otorga herramientas y saberes que posibilitan la continuidad de estudios superiores y la inserción al mundo del trabajo.

7



7. Garantía de igualdad

La escuela es el lugar privilegiado para imaginar y construir otros mundos posibles, porque reconoce, en todas y todos, la capacidad y el derecho a aprender.

6



6. Enseñanza y cuidado

La escuela cuida y protege con atención, diálogo y escucha bajo la responsabilidad adulta, pero también con saberes y contenidos que permitan formar parte de una comunidad.

5



5. Experiencia democrática

La escuela nos pone en situación de afrontar y gestionar las diferencias tanto para convivir en sus aulas y patios como para trabajar de manera grupal y colectiva con fines comunes.

9



9. Posicionamientos éticos

En la escuela se observa, se escucha y se registra un mundo que estudiamos para decidir cómo queremos habitarlo. Promueve la reflexión sobre las relaciones humanas: por qué son así y no de otro modo y cuáles son sus implicancias.

1



1. Leer el mundo

La escuela enseña a leer; a leer el mundo de forma crítica, situada y comprensiva; y a reconocer cambios sociales, tecnológicos y ambientales y, también, desigualdades y conflictos.

2



2. Construcción de conocimiento

En la escuela se construyen experiencias de trabajo con saberes históricos, sociales, culturales, tecnológicos, científicos, artísticos, económicos, entre otros, y se aprenden sus reglas de validación.

3



3. Suspensión del tiempo productivo

La escuela ofrece algo distinto: un espacio sin las lógicas familiares o productivas e instaura, de este modo, un tiempo y espacio de igualdad, donde se es estudiante.

4



4. Experiencia social

La escuela nos hace compartir presencialmente con otras y otros; nos permite aprender el respeto a las diferencias, la solidaridad y la justicia. Ahí nos formamos para vivir en comunidad.

La escuela está desafiada a formar ciudadanía democrática y solidaria para un mundo desigual que se transforma de modo permanente. Ello implica resguardar nuestras herencias culturales, transmitir saberes comunes para la participación social y ofrecer experiencias cooperativas de trabajo con saberes científicos, artísticos, tecnológicos, culturales y sociales.

“Cada vez más, el propósito de la escuela es la grupalidad”



En un contexto donde las tecnologías digitales y las redes sociales moldean identidades e incentivan la inmediatez, Isabelino Siede –docente e investigador universitario en el ámbito de las ciencias de la educación– reivindica a la escuela como un espacio esencial para construir ciudadanía a través del encuentro: un ámbito único, donde niñas, niños y adolescentes aprenden a convivir con lo diverso, argumentar y colaborar frente a lo diferente. Lejos del adoc-trinamiento, Siede propone una educación política viva y cotidiana: una que incite a pensar, argumentar, confrontar ideas y, desde allí, construir ciudadanía en comunidad. Su análisis es una invitación a re-descubrir el aula como semillero de democracia desde la infancia.



En tiempos donde las tecnologías digitales configuran nuevas formas de subjetividad y sociabilidad, Isabelino Siede defiende el lugar insustituible que aún conserva la escuela como espacio de construcción de lo común y de una grupalidad contracultural. A contramano de las lógicas del individualismo y la inmediatez, el aula se vuelve –en sus palabras– el primer territorio donde niñas, niños y jóvenes pueden experimentar la política como

convivencia plural, deliberación y ciudadanía activa. Propone, además, pensar la educación política como la práctica cotidiana de enseñar a pensar, argumentar y convivir en la diferencia.

–Educar en Córdoba: Se ha sostenido históricamente que una de las funciones centrales de la escuela es la formación ciudadana. ¿Qué implica esa premisa en la actualidad? ¿Y qué lugar posee la escuela frente a ese mandato, en tiempos donde las redes sociales y los entornos digitales poseen una gran incidencia en la configuración de identidades, prácticas y valores ciudadanos?

–Isabelino Siede: Es un tema vasto, sobre el cual vamos a plantear algunas cuestiones. Muchas veces postulamos que la escuela es –y efectivamente ocurre– una institución de reproducción y de convalidación del orden social vigente. Y eso es cierto: hay mucha presión para que la escuela convalide, perpetúe, dé continuidad al orden institucional en el cual se inscribe. Pero también hay que pensar que, por ejemplo, en el siglo XIX la escuela tuvo una función productora –no reproductora– en nuestro país, en el sentido de que generó un cambio cultural fuerte que permitió que una sociedad que vivía de cierto modo, que tenía cierta cultura política hasta mediados del siglo XIX, empezara a construir otra.

Actualmente estamos viendo fuertes transformaciones de la subjetividad y en las instituciones políticas y económicas que organizan la vida de la especie humana en el planeta, no solo en nuestro país. Pero una de las cosas que nos viene ocurriendo es que las nuevas tecnologías han impactado fuertemente en la subjetividad. Cuando digo “nuevas” no me refiero a las que salieron el año pasado, sino “nuevas” porque hace décadas que atravesamos un proceso muy acelerado de renovación tecnológica que nos lleva a perder el ritmo de la novedad, y eso impacta fuertemente.

¿Y por qué digo que impacta con esa intensidad? Porque viene moldeando nuestro modo de estar en el planeta: nos hemos acostumbrado a vivir en un mundo dual, de la realidad física por un lado y de la realidad virtual por otro. Y atravesamos cotidianamente ambos mundos, tenemos un pie en cada uno de ellos, pero el mundo virtual tiende a ser más acelerado y con menos cauces de negociación: cosas que alguien no diría cara a cara, quizás se anima a plantearlas públicamente en una red social; cosas que alguien sabe que insumen tiempo en el mundo físico, se hacen al instante en el mundo virtual. Y eso también va moldeando subjetividades en todas las generaciones, pero particularmente se advierte en chicas y chicos de menor edad, quienes, además, han nacido o crecen en estas condiciones.

Siempre recuerdo una publicidad de los años 90 o de la primera década del 2000, donde un servicio de internet mostraba a una persona que ponía un pollo crudo en el horno, inmediatamente después cerraba la puerta y la volvía a abrir, cerraba la puerta y la volvía a abrir. Y la publicidad decía: “Vas a navegar tan rápido por internet que todo lo demás te va

a parecer lento”. En ese momento era gracioso, pero es lo que estamos viviendo ahora. Es decir, las situaciones en el mundo virtual nos van generando cada vez más ansiedad y preocupación por la inmediatez. Hay mucho de asimilación y poco de acomodación, en términos piagetianos: puedo gobernar lo que ocurre en el mundo virtual con la yema de los dedos, y todo ocurre cuando quiero y como quiero.

Lo que empieza a ocurrir es que, en cada hogar, cada persona tiene una pantalla a disposición: una tiene la tele, otra la tablet, otra la compu, otra el celular, pero cada una tiene su pantalla. Entonces, no hay que negociar nada con nadie y todo se hace de manera inmediata. Y lo que no me gusta, lo cambio inmediatamente. Y por otro lado, las redes sociales nos

“
Actualmente estamos
viviendo fuertes
transformaciones de
la subjetividad y en las
instituciones políticas
y económicas que
organizan la vida de
la especie humana en
el planeta, no solo en
nuestro país.”

relacionan con la gente que más o menos piensa como nosotros. ¿Por qué? Por cómo está concebido el algoritmo. Entonces, si alguien entra a cualquier red social con su usuario, dice: “Ah, todos estamos pensando lo mismo”. No, la totalidad no, sino que quienes piensan como yo son quienes se relacionan conmigo. Todo tiende a que asimilemos lo que ya pensamos. Y se hace bastante difícil mantener vínculos con lo otro, con lo diferente. Entonces, hay un moldeamiento fuerte de las subjetividades por ese mundo virtual.

—¿Y qué lugar ocupa la escuela en este proceso de transformaciones culturales?

—Justamente, ¿por qué puntualizo en todo lo anterior? Porque tenemos que pensar que esa dinámica de subjetivación que ofrecen las redes, la virtualidad y las nuevas tecnologías encuentra pocos contrapesos, porque existen muchos hogares que ofrecen pocas oportunidades de intercambio cotidiano cara a cara. Hay muchas investigaciones que muestran que son pocos los hogares donde se comparten las comidas, donde hay tiempo de estar juntas y juntos sin una pantalla por delante. Y prácticamente la escuela queda como uno de los únicos lugares en que chicas y chicos pueden dialogar cara a cara con otras personas por un tiempo prolongado que no pueden interrumpir con la yema de sus dedos, un intercambio no mediado por la pantalla. O sea, ¿qué hago con el profe de Música que no me lo banco? ¿Qué botón tengo que apretar? No puedo, tengo que esperar a que toque la campana. ¿Qué hago con la docente de Matemática, que me parece aburrida? No puedo hacer nada, tengo que esperar a que pase su hora de clase. Y eso que nos genera cierto malestar es también lo que nos da oportunidad de aprender a frustrarnos, a esperar el tiempo adecuado.

La escuela es el primer lugar donde interactuamos cara a cara con otra gente. O sea, unos años atrás era muy frecuente que las chicas y los chicos que no estaban en el aula estuvieran trepados en los árboles, en las veredas, en las plazas o jugando con primas y primos, que eran un montón. Esas prácticas han ido disminuyendo, y chicas y chicos que no están en el aula están frente a pantallas, solas y solos, en sus casas. Las y los vamos encerrando, porque es muy inseguro que estén en la vereda o en la plaza. Hay cada vez menos primas o primos, porque las familias tienen menos hijas o hijos y se fueron achicando. Entonces, hay muchos procesos que van llevando a que chicas y chicos alternen entre el aula



y la pantalla. Y entonces el aula es el primer espacio donde construir lo público.

Allí, chicas y chicos no se encuentran con una segunda mamá, sino con el primer agente público, que es su docente, su maestra. Y en el espacio público del aula, de la salita de tres, de cuatro, del jardín, empiezan a construir sus primeras representaciones sobre lo público. ¿Qué es lo mío? ¿Qué es lo tuyo? ¿Qué es lo ajeno? ¿Qué es lo compartido? ¿En qué sentido somos iguales? ¿En qué sentido somos diferentes? ¿Qué podemos hacer juntas y juntos? ¿Y cómo nos organizamos para lograrlo? Esas preguntas son las que están detrás de todas nuestras discusiones políticas cotidianas: lo mío, lo tuyo, lo ajeno, lo compartido. ¿Qué podemos hacer en conjunto? ¿Cómo nos organizamos? Y empiezan a abrirse en el espacio público del jardín. Porque cada chica o chico se encuentra con otras y otros que no eligió, que no piensan igual. No es que el algoritmo los puso ahí porque eran iguales, sino que a cada quien le tocan compañeras y compañeros de manera aleatoria, algo que no puede gobernar con las yemas de los dedos. Y entonces resulta que cada niña o niño tiene su propio ritmo, tiene su estilo, elige cosas diferentes, no le gusta jugar a lo mismo que yo, o le gusta jugar a lo mismo pero entonces se queda con la pelota y no me la pasa. Y eso que es el conflicto, que genera a veces mucho trabajo para cada docente, es también lo que nos genera la oportunidad de desarrollar, en el aula, un proceso contracultural que de alguna manera se oponga o gene-

re una ampliación del horizonte cultural para chicas y chicos que prácticamente solo están en diálogo con el mundo virtual, con las pantallas. Por eso, el trabajo en la escuela se torna, al mismo tiempo, más difícil y necesario. Se nos hace cuesta arriba porque hay que aprender a conformar grupos y, por otro lado, es indispensable hacerlo en la escuela, porque es posible que fuera de la escuela esas chicas y esos chicos no estén conformando otros grupos.

No es fácil saber cuándo empezó la primera escuela, pero uno podría decir que la experiencia de Comenio¹ marcó un hito importante para la escuela moderna. Él tenía como propósito enseñar todo, a todas y a todos. Y como recurso se le ocurrió juntar grupos de chicas y chicos. Creo que cada vez más la conformación del grupo es parte del propósito; es decir, ya no es un recurso para otro propósito, sino que el propósito de la escuela es la grupalidad. El propósito de la escuela es construir ese compañerismo que es una categoría política, que está relacionada a aquellos y aquellas con quienes no elegimos estar, pero con quienes nos toca estar, y con quienes tenemos que construir reglas de convivencia en la diversidad. Ahí está el nudo del desafío político contemporáneo.

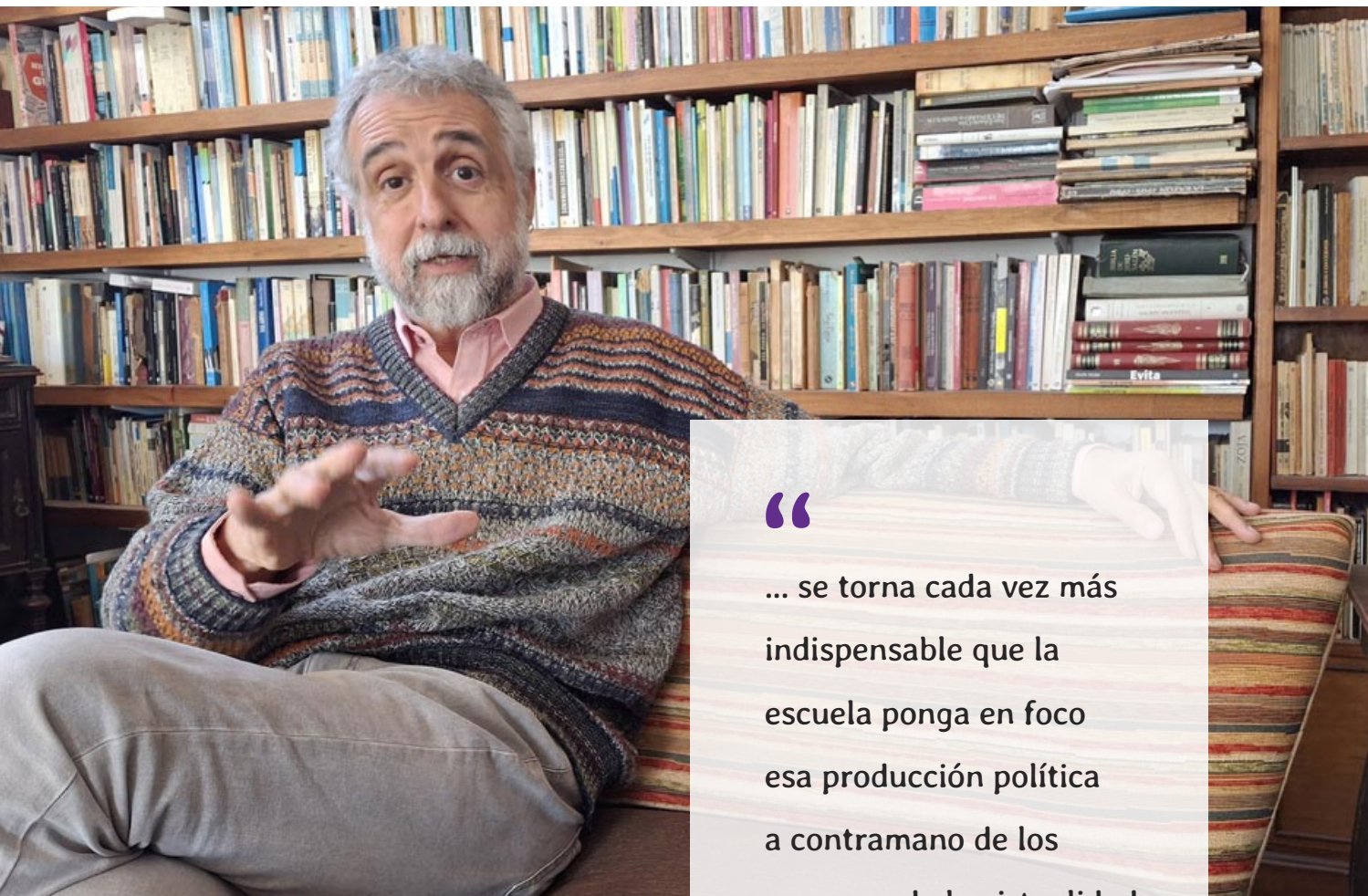
—¿Y cómo impactó la pandemia en ese propósito de grupalidad que proponés para la escuela? ¿Qué escenario quedó tras la pandemia en ese sentido?

—Ese desafío político que señalé antes es particularmente fuerte en esta coyun-

“
Todo tiende a que
asimilemos lo que ya
pensamos. Y se hace
bastante difícil
mantener vínculos
con lo otro, con lo
diferente. Entonces,
hay un moldeamiento
fuerte de las
subjetividades por
ese mundo virtual.

”

1 Juan Amos Comenio (1592-1670) fue un pedagogo, teólogo y filósofo checo considerado el padre de la pedagogía moderna. Propuso una educación para todas y todos (niñas y niños, personas ricas y pobres); concibió la educación como un proceso gradual, progresivo y adaptado a las etapas del desarrollo infantil y rechazó métodos punitivos y memorísticos, promoviendo el aprendizaje por comprensión y experiencia. Su obra más importante fue *Didáctica Magna*, escrita entre 1632 y 1638.



“

... se torna cada vez más indispensable que la escuela ponga en foco esa producción política a contramano de los procesos de la virtualidad, precisamente porque allí estamos delineando la cultura política que hará posible o no que sigamos siendo una sociedad democrática.

”

tura. Y tomo una referencia de Eric Sadin, un pensador francés contemporáneo que planteaba, en 2021, que era probable que en los años poscoronavirus emergiera un fascismo de nuevo cuño –decía él–, un fascismo que no iba a estar centrado en disciplinar los cuerpos como el fascismo clásico, sino a la inversa, en romper el lazo social, enfatizando o exacerbando el individualismo, que a cada quien le importe poco o nada lo que ocurre a su alrededor, y que solo le importe satisfacer su propia necesidad, su propio deseo. Y eso –subrayaba Sadin– dependería mucho del impacto que tuvo la pandemia y cómo pudiéramos salir de esa experiencia. Él no lo decía pensando en Argentina, pero yo lo leo y digo: estamos viendo en Argentina un fuerte pasaje a un fascismo de nuevo cuño, que no lleva a disciplinarnos frente al Estado, sino al revés, a cortar el lazo social y a que a cada quien le importe su propio ombligo, y que le importe poco o nada lo que ocurre con el resto.

Y eso lo podemos advertir en personas de diferentes generaciones, pero es particularmente sensi-

ble cuando ocurre en chicas y chicos que crecen viendo cómo las personas adultas que tienen alrededor están preocupadas por sí mismas y no por el conjunto o por la comunidad. Entonces, se torna cada vez más indispensable que la escuela ponga en foco esa producción política a contramano de los procesos de la virtualidad, precisamente porque allí

estamos delineando la cultura política que hará posible o no que sigamos siendo una sociedad democrática.

–¿Cómo pensar la formación ciudadana y política en la escuela en tiempos en los que todo lo político se sospecha de adoctrinamiento?

–Recordemos, en primer término, que para definir ciudadanía necesito hablar de política, y para definir política necesito hablar de ciudadanía. Lo curioso –y lo decía en esta revista hace unos años– es que en la escuela, a veces, pareciera que queremos inventar una ciudadanía sin política, porque la ciudadanía es bien vista en la escuela, pero la política es vista con sigilo, con sospecha, como si pudiéramos hablar de ciudadanía sin política, y eso no es así: la educación ciudadana es educación política, y prefiero llamarla educación política, para quitarle un poco el peso negativo a la palabra política, y para poner foco en los quehaceres. Porque el trabajo que tiene que hacer la escuela es que cada ciudadana o ciudadano que empiece a ejercer su ciudadanía infantil pueda desplegar el conjunto de quehaceres asociado a la ciudadanía, que es la posibilidad de deliberar, de discutir, de construir reglas de convivencia en lo común.

Ahora, cuando hablamos de esa praxis política, lo primero que creo importante plantear es que, cuando iniciamos la transición democrática, una gran conquista de la escuela fue el derecho a opinar. Quienes transitamos la escolaridad en dictadura no teníamos derecho a opinar en el aula, mientras que ya cuando fuimos docentes, en la década del 80, cualquier chica o chico podía levantar la mano y decir “opino lo siguiente” y tenía libertad para decirlo. Esa fue una conquista enorme de la transición democrática.

Cuatro décadas más tarde, tenemos que empezar a pensar el lado B de ese derecho, que es: mi derecho a opinar conlleva también la responsabilidad de ofrecer sustento a mis opiniones, explicar por qué pienso lo que pienso y la responsabilidad de enhebrar mis propias posiciones con otras que circulen por el espacio público del aula. Se trata de que mi opinión pueda ser el punto de partida para dialogar, pero que luego haya un diálogo que nos permita construir –incluso las diferencias– a partir de lo que opinamos. Si cada quien opina y todas las opiniones se respetan, entonces el aula se transforma en una especie de panel televisivo, donde cada quien dice lo que se le ocurre y nos vamos después a casa. El trabajo del aula es

construir una comunidad dialógica en la cual no respetemos las opiniones, sino a quienes opinan, y le faltamos un poco de respeto a las opiniones preguntando por qué, pidiendo argumentos, ofreciendo contraejemplos, planteando contrastes entre distintas opiniones, porque el trabajo del aula tiene que ser someterlas a crítica, no respetarlas. El trabajo en el aula hay que pensarlo como una comunidad dialógica, donde efectivamente podemos llevar opiniones, pero salimos con fundamentos.

Para poder entender qué es el pensamiento crítico –un lema valioso repetido en todo nuestro espectro educativo, pero que amerita la pregunta de si todas y todos estamos entendiendo lo mismo por ello–, yo me detengo más en el sustantivo que en el adjetivo. Solo si en el aula invitamos a pensar, en algún momento podremos lograr que ocurra críticamente. Entonces la pregunta para hacernos es: ¿cuáles son nuestros dispositivos didácticos para invitar a pensar?, para que cada quien que esté en el aula esté pensando en torno a un problema, a una pregunta, a un desafío. Si logramos que en el aula se piense, en algún momento podemos ir evaluando si lo estamos haciendo de modo crítico o tenemos que ajustar un poco más, pero primero tenemos que invitar a pensar. La criticidad se basa en sujetos que están pensando sobre conocimientos. Si la escuela divorcia conocimiento de pensamiento, el conocimiento se toma dogma, y entonces es simplemente resultado de cosas que otras y otros pensaron y masticaron, y yo en el aula te las comunico.

Promover el pensamiento crítico implica llevar al aula preguntas y problemas que nos inviten a pensar, y a partir de los cuales el trabajo docente sea garantizar las condiciones del intercambio. Llevar materiales, propuestas y recursos que amplíen el horizonte cultural de su alumnado, presentar las visiones plurales existentes sobre cada contenido, poder reconocer que en algunos aspectos esperamos llegar a un acuerdo como sociedad y en otros nos reconocemos diferentes. Y podemos tener modos de vida, creencias, estilos de vida y elecciones muy distintas, pero también necesitamos conocernos para poder respetarnos. Y eso es lo que permite promover el pensamiento crítico y nos saca del lugar de la bajada de línea. Eso implica que cada docente reconozca en su alumnado sujetos que son capaces de pensar cuando generamos las condiciones apropiadas. Y es una manera también de fomentar una cultura política basada en la construcción colectiva de parámetros para vivir juntas y juntos, en base a un sustento crítico y al mismo tiempo dialógico. ●

La escuela: un lugar en el mundo

Preocupados por las dificultades de la vida diaria de las y los estudiantes con realidades complejas en lo económico y social, el equipo de preceptoría y dirección del IPET 98 inició un espacio de conversaciones y formación junto al área de Consulta Pedagógica de la Secretaría de Educación de UEPC para pensar y pensarse en su rol escolar. Se trató de una experiencia desarrollada de junio a noviembre de 2024, que les permitió reconocer los espacios de escucha, contención, expresión y participación estudiantil como parte de los esfuerzos colectivos por acompañar las trayectorias de escolarización y poner en valor la tarea pedagógica realizada por el equipo de preceptoras.

Para extender y potenciar el proceso de trabajo, sumaron a docentes integrantes de los Consejos de aula. Esta posibilidad de encuentro y puesta en común entre docentes, preceptoras y equipo de gestión directiva habilitó la construcción de una mirada colectiva a partir de la cual pudieron transformar prácticas individuales en estrategias de acción institucional que hacen hincapié en propiciar un lugar central y protagónico para sus estudiantes a la vez que buscan sostener y garantizar su derecho a estudiar.

El IPET 98 Luis de Tejada está ubicado en una de las últimas manzanas al este de Río Tercero, alejado física y simbólicamente del centro de la ciudad, que la gran mayoría de sus estudiantes no conoce ni ha visitado.

María Alejandra Rosa asumió como directora en 2023 y, desde entonces, su preocupación principal se centró en el acompañamiento de las trayectorias escolares y en mejorar la convivencia de sus estudiantes. “En la escuela hay personas con mucho compromiso por su trabajo, pero no teníamos una mirada unificada, un posicionamiento común que pudiera ofrecerle a nuestros estudiantes una contención más sólida, institucional. Y no sabía por dónde empezar. Entonces, hice algo simple, a lo que muy pocos se animan: pedí ayuda, que en UEPC es tan fácil como hacer una llamada telefónica”, explica Alejandra.

Así, por intermedio de la delegación de la UEPC en el departamento Tercero Arriba, la directora se contactó con el área de Consulta Pedagógica. A partir de allí, se llevaron a cabo una serie de reuniones de trabajo para pensar y definir tanto la problemática como un abordaje propio acorde a las características particulares de la institución. “Había, por un lado, una preocupación por la construcción del vínculo con las y los estudiantes y entre estudiantes; y por el otro, el sostenimiento de las trayectorias escolares”, comenta Romina Clavero, coordinadora del área. “Entonces, acordamos trabajar con las preceptoras; nos pareció una cuestión fundamental porque son quienes más tiempo comparten con las y los estudiantes y también porque su mirada permite abordar diferentes aspectos y dimensiones de la vida tanto escolar como personal, familiar y vincular de las chicas y los chicos que asisten a la escuela”.

Cambiar la mirada, la propia mirada

En todas las intervenciones de Consulta Pedagógica, uno de los puntos claves es conocer y explicitar el punto de partida, el estado de situación, pero no desde un abordaje externo, sino desde las miradas y palabras de las y los docentes involucradas e involucrados. Para esta construcción, utilizaron una serie de siluetas dibujadas en papel afiche en representación de las y los estudiantes de la escuela. La propuesta consistió en escribir/describir lo que cada quien veía y conocía en relación a dos dimensiones: por fuera de las siluetas, todo lo vinculado con el entorno familiar y social, las cuestiones de contexto; y dentro, lo que responde a cuestiones personales. “Poder conocer y conversar

sobre qué sienten las pibas y los pibes de esta escuela, qué piensan, qué les pasa por sus cabezas, sus corazones, sus cuerpos; evocar voces, comentarios, frases, escenas; cosas que las preceptoras ven en las aulas, como también fuera de ellas”, comenta Alejandro Rezzónico, licenciado en Comunicación Social, especialista convocado por la UEPC para acompañar el proceso de trabajo junto a Romina.

El ejercicio funciona para romper el hielo a la vez que activa y pone en movimiento a las participantes (en el equipo de preceptoría son todas mujeres). Se trabajó de manera individual y cada quien fue plasmando lo propio: desde la catarsis por la carga de la tarea diaria (no hacen caso, falta motivación por el estudio, todo el día con el celular) hasta cuestiones más de fondo, relacionadas al reconocimiento y empatía con las realidades de sus estudiantes (la cuestión económica, hay estudiantes que tienen que trabajar, la escuela como lugar de escucha, la soledad en sus hogares y el hecho de que no quieren irse de la escuela). Todas las frases, desde diferentes perspectivas, conformando una misma escena, reconstruyendo, visibilizando la complejidad con la que se trabaja en la escuela. Y esta acción que permite explicitar el estado de situación se convierte en una construcción grupal, porque contempla todas las miradas al tiempo que otorga una mirada mucho más amplia y completa que funciona como punto de partida en común para pensar y proponer un abordaje colectivo, institucional.

Leticia Paolini, psicóloga, coordinadora de preceptoría, subraya la coincidencia en las miradas: “Pudimos darnos cuenta de que, al final, no estábamos pensando tan diferente. Todas tenían conciencia o conocimiento de que somos la escuela que recibe a quienes quedan afuera de las otras o son repitentes; y que tenemos una población que sufre la vulneración de derechos en muchos aspectos. Entonces, la idea desde acá es no profundizar esa situación. Si elegís estar acá, tenés que ser empática, tenés que recibirlos con cariño, tenés que mirarlos con amor. Tenés que discutir con esa mirada sesgada de que ‘no van a poder’, porque la escuela es un espacio de contención que ellos buscan también”.

La dimensión pedagógica

A las frases e ideas surgidas del trabajo sobre las siluetas en los afiches, Alejandro propuso agruparlas en cuatro núcleos: a) contexto; b) el lugar de la escuela; c) convivencia, mediaciones e intervenciones; y d) trayectorias. No es menor que el punto de partida



podría incluir malestares o incomodidades de la tarea cotidiana como preceptoras. Romina destaca la necesidad de reconocer esa complejidad, de no minimizarla y poder trabajar desde allí. “La propuesta era poner en valor ese rol, pensar su lugar dentro de la escuela desde una dimensión pedagógica, esto es: cómo, en esa tarea cotidiana que tiene muchas exigencias administrativas, de conversaciones con las chicas y los chicos, del vínculo con sus familias, del intercambio de información y las charlas con docentes, logramos sostener, garantizar y profundizar el derecho a estudiar de cada estudiante”, resume Romina.

Entre las frases que quedaron resonando del trabajo realizado, aparece una en particular: “Hay estudiantes que después de hora se quedan en la escuela, eligen estar acá en lugar de estar en sus casas o en otro lado”. El recorrido de esta frase podría ser el corolario de la propuesta de trabajo: una situación repetida continuamente que impacta en la tarea cotidiana y que cada quien va resolviendo de manera individual; pero ¿qué significa?, ¿qué nos están diciendo respecto del rol que ocupa la escuela en la vida de estas chicas y estos chicos? Y en ese sentido, ¿de qué manera podemos potenciar ese lugar

que le otorgan y, de algún modo, también demandan indirectamente?

A partir de estas reflexiones, Alejandro y Romina les propusieron a las preceptoras reconocer los espacios existentes en la escuela para la escucha, contención, expresión y participación de las y los estudiantes. Tanto los espacios que estén más institucionalizados y sean más sistemáticos como aquellos que sean más esporádicos, atados a demandas o situaciones particulares. Allí aparecieron los Consejos de aulas, Consejo Escolar de Convivencia, Centro de Estudiantes, la biblioteca y sus actividades, la radio, la dirección y preceptoría.

Luego, como parte de este proceso, confeccionaron un cuadro de doble entrada donde puntualizar: cómo funcionan, cuándo y dónde; responsables, personas involucradas y destinatarias; y una valoración sobre funcionamiento, logros, resultados, obstáculos y aspectos a modificar. “Para nosotras fue muy revelador —confiesa Teresa Pereyra, preceptora— porque pudimos ver y valorar todas las cosas que estábamos haciendo en la escuela. También darnos cuenta de que no estábamos trabajando de una manera ordenada y que, por eso, muchas veces los proyectos quedaban sin terminar”.

“ Hay estudiantes que después de hora se quedan en la escuela, **eligen estar acá** en lugar de estar en sus casas o en otro lado. ”

La posibilidad de sistematizar lo trabajado en estos espacios no solo tiene que ver con visibilizar y poner en valor las acciones, sino que también funcionó como un esquema, un mapa donde trazar recorridos posibles. Leticia Paolini reflexiona: “Nos ayudó a ver cuestiones más organizativas, decisiones que debíamos tomar o a dónde dirigir nuestras energías. Vimos que muchas veces son las mismas personas las que garantizan varios espacios a la vez y eso les quitaba fuerza o continuidad. Necesitábamos poder establecer un orden de prioridades dentro de la escuela como también pensar fortalezas y debilidades para definir acciones de manera conjunta”.

Repensar y poner en valor las acciones propias

Del cruce entre la identificación de los espacios de participación y la construcción de una mirada colectiva que les permitió el proceso de encuentro y trabajo grupal, surgió la necesidad de abrir la convocatoria a las y los docentes que integran los Consejos de aulas, el espacio donde se abordan temáticas e inquietudes planteadas por las y los estudiantes y del cual participan también las delegadas y los delegados de curso.

En este sentido, la posibilidad de mirar en conjunto las acciones que lleva a cabo la escuela, darse el tiempo y espacio para evaluar sus alcances y sistematizarlas permitió socializar y poner en valor, entre preceptoras y docentes, algunas iniciativas que eran subestimadas por desconocimiento o incluso por una lectura errada de sus repercusiones. El Consejo Escolar de Convivencia, por ejemplo, venía implementando lo que denominaron “acciones reparadoras”, como un mecanismo para evitar las clásicas sanciones disciplinarias cuyo impacto, en la vida escolar de sus estudiantes, era muy alto y que, a la larga, no modificaban las conductas. “Al principio, eran acciones difíciles de llevar a cabo —recuerda Teresa—, una vez acordamos que pintarían una pared que habían rayado, pero después no

se podía conseguir la pintura ni había tiempo disponible, con lo cual quedaba todo medio en el aire. Luego, evaluamos que era mejor pensar en pequeñas acciones. Por ejemplo, a dos chicas que se habían peleado en la escuela les pusimos como tarea que ayudaran con los preparativos del PAICor. Entonces, tenían que trabajar juntas haciendo algo para el resto de sus compañeros”. Y mientras para una parte de las y los docentes este tipo de políticas no tenían gran repercusión, desde preceptoría habían notado que la conducta de las chicas involucradas cambió considerablemente, como también cierta mejora general en relación a la convivencia. Las expulsiones y amonestaciones tienen casi un rango de rebeldía, mientras que ayudar en cuestiones de la escuela es un aprendizaje.

Como resultado de lo trabajado en el taller, no solo pudieron ponerse en valor este tipo de acciones, sino que, además, concretaron la construcción de un protocolo con pasos a seguir y la designación de responsables para sus diferentes etapas.

“Pudimos resignificar el Consejo Escolar de Convivencia como algo positivo y favorable dentro de la proyección que queremos como escuela, pero, a la vez, darnos cuenta de que había cosas que nos faltaba pulir”, reflexiona Leticia. Y Alejandra, desde su mirada como directora, completa: “Nos pusimos de acuerdo y pudimos sistematizar algunos procesos para unificar protocolos de acción. Ante esta situación, hacemos tal cosa, tal persona interviene, tal otra llama a la casa, el estudiante va para este lado, la coordinadora se encarga de esto, la preceptora de esto otro y la dirección de tal cosa”.

Por estas cuestiones, para Alejandra, en su búsqueda por la construcción de una mirada colectiva desde donde construir acciones y estrategias institucionales, la propuesta de Consulta Pedagógica “permitió abrir un canal de comunicación, un espacio para la palabra y el debate que no existía en la escuela. El taller vino como a detener el movimiento, parar la pelota y empezar a mirarnos. Ver qué cosas valiosas sí estábamos haciendo y decidir: esto es valioso, esto funciona, lo hagamos todas”.



Hacerse a un lado

Al cierre del trayecto formativo, quedaron plasmados en un documento colectivo los siguientes desafíos hacia delante: la necesidad de “construir criterios comunes para la escucha, para favorecer la expresión y la promoción de la participación de las y los jóvenes, una especie de hoja de ruta sobre cómo queremos manejarnos en esos ámbitos”; “idear algún proyecto transversal a los dispositivos de participación”; y, finalmente, “pensar en estos espacios no solo como ámbitos de abordaje y resolución de conflictos, o expresión de malestares e incomodidades, sino también como ámbitos donde proponer instancias celebrativas, recreativas, espacios de participación desde el disfrute, de apropiación de la escuela como por parte de su vida de estudiantes”.

En relación a estos desafíos y a partir de la sistematización construida durante el proceso de trabajo, una de las decisiones institucionales fue la de incentivar las actividades del Centro de Estudiantes como espacio de participación. El Centro tenía apenas un año de conformado y apenas movilizaba a las y los estudiantes que habían integrado la lista elegida, con baja o nula representación de estudiantes de primer ciclo. Entonces, les propusieron pensar instancias de “asamblea ampliada” incorporando a las delegadas y los delegados de curso y animarse a planificar actividades pequeñas, pero conjuntas. Una de las primeras acciones fue la creación de “Radio pasillo”, donde cada curso propone su *playlist* de música para escuchar durante los recreos. “A eso lo coordinamos con los delegados y a cada curso le toca hacerse cargo un día y vamos rotando por turnos”, explica Benjamín, actual presidente del Centro de Estudiantes.

En paralelo, a mediados de 2024, mientras se desarrollaba el trabajo entre preceptoras, docentes y Consulta Pedagógica, por iniciativa combinada entre la dirección y el Centro de Estudiantes, desde el IPET 98 Luis de Tejeda realizaron el primer Encuentro de Jóvenes de Centros de Estudiantes. Participaron todas las escuelas de Río Tercero: las de gestión pública y privada, un CENMA y una escuela especial. La propuesta era compartir miradas, preocupaciones e intereses. “Para nuestros estudiantes fue muy importante”, explica Alejandra, y amplía: “Primero, porque siendo anfitriones, eso los ponía en un lugar de protagonismo que nunca tuvieron en ningún ámbito; y segundo, porque descubrieron que tenían muchas cosas en común con otras chicas y otros chicos de la ciudad”.

Estudiantes que toman la palabra

Los encuentros de centros de estudiantes continuaron durante 2024 hasta la actualidad y, si bien en un primer momento, la iniciativa estuvo apuntalada por docentes y preceptoras que acompañaron el proceso, paulatinamente las y los jóvenes han ido haciéndose cargo de la organización. Una de las cuestiones que más destaca Benjamín es el intercambio de ideas: “En los primeros encuentros charlábamos sobre el problema de la yerba, en muchas escuelas se tira en los baños y tapa las cañerías, pero un grupo contó que estaban haciendo compost para solucionar eso. Nosotros lo propusimos en la Tejeda y nos viene de diez, porque también usamos los desechos orgánicos del comedor”.

Los encuentros fueron rotando de escuelas sede y, según Alejandra, cada centro de estudiantes se esfuerza mucho para ser un buen anfitrión. Durante los encuentros, hay un espacio donde dialogan las personas adultas que acompañan y otro donde trabajan en plenario solo las y los jóvenes. “Eso cuesta bastante –reconoce Leticia–, lograr un modo de acompañamiento que no sea invasivo, que no pretenda imponer lo que creemos que es importante; incluso con las mejores intenciones, los adultos somos muy pesados en eso. Verlos trabajando, debatiendo y descubrir que tienen sus propios intereses comunes es un gran aprendizaje”.

Yamilet se incorporó este año al Centro de Estudiantes del IPET 98 y una de las cosas que más le llamó la atención fue el respeto por la palabra y la posibilidad de expresarse. “En la primera reunión, vi mucho respeto entre los alumnos. ¿Viste que a veces en el aula uno habla y todos están gritando o haciendo bromas? ¡Bueno, acá era todo distinto! Vos hablabas y te escuchaban, te prestaban atención. Y las ideas que salían de ahí eran muy buenas. De ahí sacamos también lo de los tachos verdes para tirar la yerba. Eso es lo bueno: todos pueden hablar y expresarse a su manera”.

A partir de estos encuentros de centros de estudiantes y siempre animados institucionalmente, empezaron a participar de la Mesa Provincial de Centros de Estudiantes y, con ello, vinieron algunos viajes donde tenían que encontrarse con jóvenes de otras localidades e ir en representación de su escuela y su ciudad. Para Alejandra, todas estas experiencias vividas les permiten a las chicas y los chicos de la escuela “asumir un protagonismo que en otro momento era impensado”. ●

Diálogo, escucha y construcción democrática



Por Daniela Margaritini (*)

Una de las cuestiones donde ponemos más esfuerzos es en concebir y construir el gremio como espacio de contención y de acompañamiento a las realidades de las escuelas. Nos toca transitar tiempos socialmente muy difíciles y todo lo que sucede en la sociedad también ocurre en las escuelas, donde docentes y equipos directivos tienen que buscar opciones y herramientas para dar respuesta a todas esas situaciones que muchas veces exceden la tarea específica de enseñar. Y en cada escuela, en cada barrio, en cada comunidad educativa, en cada grupo de chicas y chicos, esas situaciones tienen formas y dimensiones particulares.

Entendiendo esto es que nos acercamos a cada escuela desde la escucha, para poder mirar, conocer y reconocer las problemáticas o inquietudes que tienen tanto las y los docentes como el equipo de gestión. Lo mismo cuando son las compañeras y compañeros quienes recurren al gremio pidiendo ayuda o planteando alguna necesidad puntual.

Hacemos mucho hincapié en esta posibilidad de diálogo y escucha, para luego poder proponer los dispositivos que tiene

el gremio para abordar estas situaciones. Consulta Pedagógica es uno de estos dispositivos de acompañamiento y tiene un modo de trabajo situado que demanda mucho compromiso con el proceso de trabajo. Sin fórmulas preestablecidas, construyendo colectivamente las opciones y acciones que puedan dar respuesta a las problemáticas. La delegación está presente ahí también, tiene mucho saber sobre lo que acontece cotidianamente en las escuelas y, entonces, acompaña a Romina y Alejandro que gestionan la consulta. Favoreciendo las instancias de comunicación, aportando a los procesos de reflexión y trabajo, poniendo a disposición espacios físicos y, también, articulando con las delegadas y los delegados, que son el vínculo entre el gremio y la docencia.

Particularmente en el proceso de trabajo del IPET 98, cabe destacar todo el movimiento que vino después en relación a los encuentros de centros de estudiantes y cómo eso pudo sostenerse en el tiempo, no solo en relación a generar un espacio de participación de las y los jóvenes, sino a lo que ese espacio significa en términos de experiencia y aprendizaje del ejercicio democrático.

(*)

Secretaria gremial de Secundaria, Especial y Superior de UEPC, delegación Tercero Arriba.

Las aulas como laboratorios de curiosidad y descubrimientos



¿Cómo acercar a las infancias al mundo de la ciencia desde una experiencia significativa y alfabetizadora? El proyecto desarrollado en el Centro Educativo Antonio del Viso, en el marco del Programa de Alfabetización de UEPC, respondió a ese desafío con una propuesta integral que articuló lectura, escritura y oralidad con investigación, salidas didácticas, uso de fuentes diversas y trabajo colaborativo entre docentes. La alfabetización científica se convirtió, así, en una práctica activa, situada y estimulante, protagonizada por niñas y niños que indagaron, observaron, escribieron y compartieron lo aprendido.

El recorrido incluyó desde el patio escolar hasta el Museo de Ciencias Naturales, y desde libros álbum hasta enciclopedias y fichas informativas. Con la guía de docentes comprometidas y el acompañamiento de una maestra +, los saberes científicos cobraron sentido en el hacer cotidiano, mostrando que la alfabetización puede y debe ser mucho más que el dominio técnico de la lengua: una puerta abierta al conocimiento del mundo.

“No saben todos los huesos de animales y dinosaurios que vimos”, esa fue una de las sorpresas que se trajeron estudiantes de segundo y tercer grado del Centro Educativo Antonio del Viso, de Córdoba Capital, cuando visitaron el Museo Provincial de Ciencias Naturales, como parte de un proyecto alfabetizador que les propuso una se-

cuencia de actividades que las y los llevó del aula a los jardines de sus casas, del patio escolar al museo, de las enciclopedias y libros álbumes a la Feria de Ciencias.

“En este proyecto, las chicas y los chicos pudieron realmente construir un aprendizaje a través de una experiencia vivida, ser partícipes del mismo. La escuela tiene la obligación de mostrarles muchas

de las cosas que ellas y ellos no viven cotidianamente, como un museo, los instrumentos científicos u obras de divulgación de las ciencias”, reflexionó María Eugenia Cabrera, vicedirectora de la institución. La experiencia fue una de las tantas impulsadas en el marco del Programa Maestra/o más Maestras/os (M+M), al cual el sindicato aporta a través de su Programa de Alfabetización. El M+M es implementado de manera conjunta entre la UEPC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para fortalecer la enseñanza de alfabetización inicial, haciendo foco en la oralidad, la lectura y la escritura y en la comprensión de los problemas matemáticos de las y los estudiantes del Primer Ciclo.

La escuela Antonio del Viso es una institución que este año festejó 105 años de vida. Es una de las más tradicionales de barrio San Martín y una referencia para las familias de esa zona de la capital provincial. “Tenemos el orgullo de contar con alumnas y alumnos





que son cuarta generación de estudiantes de nuestra escuela. Nos eligen familias que, en algunos casos, recorren hasta 20 cuadras para traer a sus hijas e hijos a esta institución”, comentó Marta Natali, directora de la misma. Su edificio –que aún alberga la fachada y muchas de sus aulas y aberturas originales– congrega a 400 estudiantes, en turno mañana y tarde, con 22 cursos en total. Su alumnado proviene fundamentalmente de los barrios San Martín, Marqués Anexo, Alta Córdoba, La France y Los Galpones. “Las y los docentes son titulares, tenemos muy pocas maestras en interinato o suplencia, lo que nos permite contar con un equipo estable y sólido. Esta situación favorece mucho las prácticas y los proyectos pedagógicos”, agregó Marta.

Alfabetizar desde el acompañamiento situado y la formación entre pares

El proyecto implementado este año se desplegó entre los meses de mayo y agosto y se llevó adelante en los cursos de segundo y tercer grado de ambos turnos. Aunque los temas abordados fueron específicos para cada curso, los objetivos centrales fueron comunes: promover estrategias que



fortalezcan los niveles de oralidad, lectura y escritura, así como fomentar una alfabetización científica activa en las y los estudiantes.

Se partió de algunas premisas básicas: para posibilitar que las alumnas y los alumnos progresen como lectoras, lectores, escritoras y escritores competentes, fue fundamental que el aprendizaje se centrara en un tema de su interés, motivando así la lectura y la producción textual. Esta aproximación no solo enriqueció su vocabulario y comprensión, sino que también las y los convirtió en investigadoras activas e investigadores activos. Otra premisa fue que, fortaleciendo la formación y el acompañamiento docente si-

tuado, es posible impactar de manera positiva en la alfabetización de las y los estudiantes.

Para ello, el proyecto se llevó adelante utilizando el dispositivo propuesto por el Programa M+M, que supone el acompañamiento de una maestra + que trabaja de manera horizontal, una vez por semana, con cada una de las docentes de grado involucradas. “Lo que hice fue acompañar a las maestras de cada escuela, en los cursos asignados por el equipo directivo. Mi norte es que las y los estudiantes puedan leer y escribir de manera autónoma y competente, a través de prácticas donde sean protagonistas, y partiendo de intereses e inquietudes que dialoguen con la currícula”, explicó Laura Agapito, maestra + en el Centro Educativo Antonio del Viso. “La idea fue que las y los docentes pudieran implementar prácticas innovadoras, que permitieran que las niñas y los niños atravesaran procesos y experiencias que las y los ubicaran en roles activos en lo que respecta a la construcción de conocimientos para su alfabetización científica”, agregó Laura, quien cuenta con una vasta experiencia como maestra +, pues se desempeñó 12 años en el Programa 108 Escuelas que impulsó la UEPC, uno de los principales antecedentes del M+M.

El interés estudiantil como motor del conocimiento

En función de los intereses e inquietudes estudiantiles y de las currículas previstas para cada grado, las docentes de la escuela Antonio del Viso decidieron trabajar acerca de la megafauna en segundo grado y de los insectos en tercer grado. “Fuimos explorando a través de algunos temas disparadores que ya intuíamos que a las niñas y los niños les interesaban, para luego ir acotando a algo más específico. También tuvimos en cuenta con qué materiales contábamos para abordarlos. En nuestro caso, empezamos con dragones a través de una agenda literaria, de allí vinculamos con los dinosaurios y finalmente nos centramos en la megafauna, animales de gran tamaño que habitaron el planeta millones de años después de la extinción de los dinosaurios. Siempre hay que tener en cuenta su interés, no podemos priorizar nuestra comodidad”, indicó Virginia, docente de segundo grado del turno mañana.

A partir de los temas definidos para cada curso y del acompañamiento de Laura con cada una de las maestras de grado, se definieron una serie de actividades que, con flexibilidad y matices, se implementaron en segundo y tercer

grado. “En todo este proceso de trabajo, Laura estuvo con nosotras como un faro: nos aportó materiales, nos ofreció recursos, pudimos intercambiar opiniones acerca de las secuencias didácticas o nuestras planificaciones, nos ayudó respecto a cómo aprovechar las salidas a los museos, estuvo atenta a cómo avanzaban los distintos agrupamientos y nos sugirió opciones, e incluso trabajó con alguno de ellos cuando fue necesario. Lamento muchísimo que no pueda estar más días con nosotras”, comentó Mónica, docente de tercer grado en el turno tarde.

Una de las primeras actividades que se repitió en los diferentes cursos fue la realización de mesas servidas de materiales acerca del tema de interés, que permitieron un primer acercamiento intuitivo y atractivo a los contenidos. “Trabajamos en el patio y en el Salón de Usos Múltiples (SUM) con una mesa o una alfombra llena de materiales –textos de divulgación científica, enciclopedias, libros especializados, fotografías e imágenes, notas periodísticas, entre otras– y, allí, cada estudiante se acercaba, los experimentaba y elegía alguno para realizar una lectura por placer”, relató Mónica. “Estaba quien podía leer más, quien podía leer menos, ya sea el título, el epígrafe de las fotos, alguna porción del texto, se iban ayudando y com-



plementando entre sí, cada quien con sus propios tiempos, pero siempre con algún tipo de involucramiento”, explicó Virginia. “A partir de esa mesa servida, fomentamos la lectura y escritura de epígrafes y títulos y el análisis de textos parciales y completos, guiando a las y los estudiantes en la identificación de información clave. La escuela es el único lugar en el que quizás puedan acceder a una enciclopedia o un libro álbum. Y a partir de allí, tratamos de subir la vara: por ejemplo, que cada grupo trabajase un aspecto distinto del tema de interés, que conversaran entre los grupos, que fueran tomando pequeñas notas, anotando palabras claves, que se animaran a escribir alguna oración para ir ar-



Para conocer el **trabajo de campo** que llevaron a cabo estudiantes de 3° C, escanear el QR:



Para conocer las **producciones y exposiciones** realizadas en la Feria de Ciencias por estudiantes de 2° A y B, escanear el QR:



Para conocer sobre la **visita al Museo Provincial de Ciencias Naturales** efectuada por estudiantes de 2° A y B, escanear el QR:



mando pequeños textos”, agregó Laura. “Pretendíamos que pudieran trabajar con un vocabulario científico más específico; que, a partir de lo que leían y observaban, pudieran llegar a escribir y a leer con un propósito: debían esforzarse para tener muy en claro qué querían informar, qué buscaban expresar, qué materiales querían elaborar”, subrayó María Eugenia.

Otras de las actividades que se implementó –en los casos en que fue posible, por ejemplo, al abordar el tema de los insectos– fueron las salidas de campo y la observación directa, sobre todo en el patio escolar, utilizando instrumentos científicos como las lupas para observar de cerca la microfauna (hormigas, grillos, restos de alacranes y de otros insectos) y otros elementos naturales. “Trabajamos en grupos pequeños, donde cada estudiante tenía una tarea: alguien llevaba una pinza para recolectar insectos, o el frasco para guardarlos, o la lupa para observarlos, o la libreta de campo para anotar datos relevantes”, recordó Mónica. “Allí pudieron relacionar lo que vieron en la tele, o en internet,



o en los libros, con la vida real, y esa comparación fue muy útil y movilizadora”, agregó María Eugenia. “Una actividad sencilla, pero que implicó salir a buscar insectos y verlos con la lupa, fue muy emocionante para las y los estudiantes. Nos llenó de orgullo ver que se predispusieron con esa actitud de investigación, como protagonistas de este proyecto”, enfatizó Marta.

Una apuesta por subir la vara de las prácticas docentes

Uno de los momentos más esperados y disfrutados por estudiantes y docentes fue la visita educativa organizada, en el marco del proyecto, al Museo Provincial de Ciencias Naturales, que se realizó de acuerdo al grado (en primer término, los segundos; otro día, los terceros) y al tema de interés de cada uno (si bien el recorrido general fue similar, los aspectos enfatizados fueron diferentes según cada grado). El propósito central de esta actividad fue ampliar el conocimiento sobre los temas indagados y fue complementada, además, con recorridos por el sitio virtual del museo.

“En algunos cursos, pudimos trabajar, en primer término, con un

cuento llamado ‘Un museo sobre mí’, para familiarizarse con respecto a qué podíamos encontrar en ese lugar. Y una vez que lo visitamos, cada estudiante llevó una libreta de notas donde escribió lo que le pareció relevante o le interesó de los temas que eligieron. A partir de allí, pudieron evaluar qué información tenían en un principio y qué pudieron agregar a partir de esa visita –explicó Laura–. Este tipo de actividades es importante porque evidencia que se puede subir la vara con las y los estudiantes, proponerles algo más que un dibujo o un video animado: pueden ir a museos, responder trivias, ver videos de la National Geographic, consultar sitios en internet, hacer muchas cosas. Al mismo tiempo, se evidencia que un mismo sitio de interés nos puede ser útil como docentes y estudiantes para múltiples aristas. E ir a un museo también les sirve como práctica social para su vida: ¿qué podemos hacer allí y qué no?, ¿cómo hay que comportarse y por qué?, ¿cómo podemos hablar?, ¿qué cosas podemos llevar allí?”, acotó.

Por último, en cada uno de los cursos, las y los estudiantes elaboraron un producto final (álbumes, tarjetas o fichas informativas, infografías, pequeños libros o enciclopedias) que condensaron y sistematizaron muchos de los con-

tenidos aprendidos. “Nuestra meta fue llegar a la Feria de Ciencias, que se realizó a finales de agosto en toda la provincia, con estos materiales elaborados y que cada alumna o alumno pudiera responder preguntas, contar lo que hicieron en sus procesos de investigación y compartir información”, señaló Virginia.

Los pilares invisibles del proyecto

Quienes participaron del proyecto destacaron la apertura y la predisposición a la innovación y al trabajo colectivo de los actores intervinientes. “El éxito de este tipo de proyectos depende de una labor en equipo: el cuerpo directivo habilitando y coordinando; Laura asesorando a nuestras docentes; y las maestras adaptando y creando propuestas para grupos heterogéneos. Si no contáramos con la apertura de cada parte sería muy difícil: Laura acepta la sugerencia de las señoras, ellas las de Laura, y así salen cosas maravillosas”, subrayó María Eugenia. “Es clave contar con un equipo docente como el que tenemos, consolidado y predispuesto. Cualquier propuesta que acercamos, está dispuesto a escucharla e intentarlo”, destacó Marta. “En este tipo de iniciativas, son centrales los vínculos: mi trabajo depende de la apertura de las maestras y del equipo directivo. A partir de lo que quieran mejorar, allí vamos a poner la mirada y el foco”, resumió Laura.

Otro aspecto central para este proyecto es el soporte que aporta el equipo de formación de la UEPC, conducido por Rosa Sosa, que trabaja en articulación con todas las maestras + que integran el Programa M+M. “Es integral el



apoyo que tenemos, te ayudan en todo: aportan ideas, comparten materiales, ofrecen formaciones específicas, te proponen opciones de trabajo, visitan las escuelas si es necesario. Realmente, me siento muy respaldada en mi labor”, puntualizó Laura.

De la innovación a la institucionalización

Más allá del fortalecimiento de los procesos de alfabetización, este proyecto buscó también impactar en las prácticas docentes de manera sostenida y sistemática, difundir miradas y formas de abordaje que pueden utilizarse para Lengua, Matemática, Ciencias Sociales o Naturales. “Es cierto que hay estudiantes que necesitan un apuntalamiento más

conductual. Pero está bueno que también podamos trabajar y construir desde esta mirada, más lúdica, más activa, con certidumbres e incertidumbres, llegando al aprendizaje desde el ejercicio del juego. No se trata de sentar a una niña o a un niño a escribir letra por letra. A mí me ha gustado mucho y la voy a preservar, voy a seguir puliendo esta forma de abordaje”, planteó Mónica. “Para muchas docentes –no para todas, por supuesto–, implica moverse un poquito de donde estaban enseñando y probar otros abordajes. Permite ir siempre un pasito más allá: ya hicimos la salida didáctica, pero podemos ir más allá del dibujito de la hormiga, podemos empezar con las lupas y hasta los microscopios, por darte un ejemplo. Cuando las cosas prenden, las propias instituciones las sostienen a lo largo del tiempo”, señaló Laura. Por último, María Eugenia acotó: “Este tipo de iniciativas tiene un efecto multiplicador, empiezan a motivarse y a multiplicarse las ideas. Compartimos los proyectos y las secuencias didácticas en un Drive, donde cada docente puede ver qué está haciendo cada curso. Y eso permite construir un hilo institucional”.

Como corolario de la experiencia, equipo directivo y docentes observaron con satisfacción de qué manera chicas y chicos de segundo y tercer grado del Centro Educativo Antonio del Viso relataron con naturalidad y espontaneidad sus aprendizajes explicando, por ejemplo, la metamorfosis de una mariposa o las características de un esmilodonte, demostrando una comprensión profunda y genuina de los conceptos científicos. Esta conexión directa con el conocimiento transformó las aulas en verdaderos laboratorios de curiosidad y descubrimiento. ●



Trayecto Pedagógico de UEPC

Logramos el acceso, nos ocupamos de la permanencia y queremos celebrar el egreso



En 2024, la UEPC puso en marcha su Trayecto Pedagógico. Por primera vez, el gremio diseñó e implementó una formación integral, con título oficial y habilitante, destinada a consolidar la situación laboral de profesionales que se desempeñan como docentes en las escuelas secundarias de Córdoba.

Desde el inicio, la apuesta fue clara: garantizar derechos laborales y habilitar un espacio-tiempo de encuentro entre pares, como forma de contrarrestar la inercia de una época marcada por el individualismo y la aceleración, que tantas veces niegan la posibilidad de lo colectivo. Como lo resume Juan Cuello, coordinador del Trayecto: “La definición política de avanzar en la concreción de esta propuesta debía estar a la altura de la representación que UEPC tiene en todo el territorio de la provincia de Córdoba. Nos llegaban pedidos de toda la geografía provincial, con experiencias de afiliadas y afiliados que no lograron inscribirse a otras propuestas por cuestiones de plazos o, hasta, administrativas. La UEPC tenía que poder dar respuesta, en primer lugar, a la posibilidad de acceso. Esto quiere decir: hacer y volver accesible el Trayecto Pedagógico”.

El sindicato asume así un rol activo en la construcción de políticas públicas, demostrando que la organización colectiva puede generar propuestas formativas de calidad, con presencia territorial y con impacto directo en la vida laboral de las compañeras afiliadas y los compañeros afiliados.

El despliegue territorial de la propuesta fortalece el vínculo gremial y promueve un diálogo sostenido con quienes son cursantes, referentes legítimas y legítimos de las propias realidades educativas y sociales de sus comunidades. Así, la propuesta formativa se nutre de una mirada situada y diversa que aporta un tono particular propio a la experiencia del Trayecto en la UEPC.

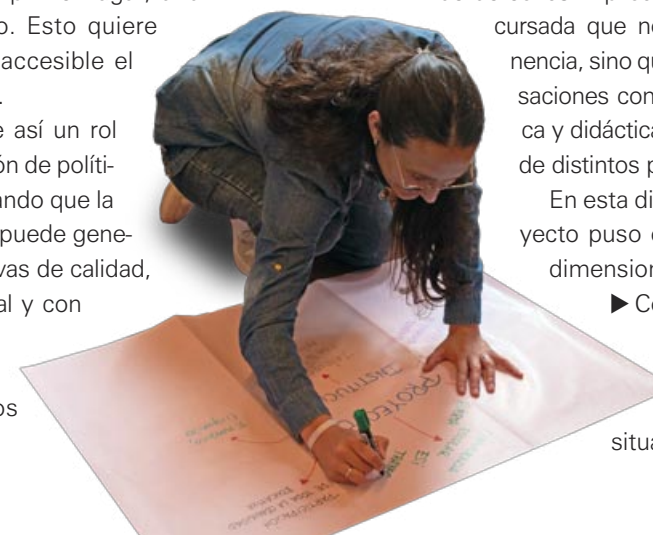
En sintonía con la línea de trabajo construida desde la Secretaría de Educación, este Trayecto Pedagógico expresa una definición estratégica: no se trata únicamente de formar docentes, sino de ser una voz referenciada y presente en la construcción de sentidos sobre la Educación Secundaria y del trabajo docente en Córdoba.

¡A ocuparse!: Garantizar la permanencia como una responsabilidad política con las trayectorias en el cursado

Asumir el desafío de sostener el Trayecto en clave de derechos implicó diseñar un dispositivo de cursada que no solo asegure la permanencia, sino que también habilite conversaciones comunes, en clave pedagógica y didáctica, entre las y los cursantes de distintos puntos de la provincia.

En esta dirección, el diseño del Trayecto puso especial atención en tres dimensiones centrales:

- Contenidos: seleccionados por su relevancia y por el potencial de vinculación con la práctica situada.



- ⇒ Actualmente, el Trayecto tiene una duración de dos años, ya cuenta con dos cohortes en marcha y más de 343 docentes que lo cursan en todo el territorio provincial.
- ⇒ La propuesta se dicta en diez sedes distribuidas desde un criterio territorial para potenciar el sostenimiento durante la cursada y el fortalecimiento de redes entre pares. En el marco de los espacios de la Práctica Docente y Residencia del plan de estudios, se realizan talleres presenciales de integración.
- ⇒ Estos espacios cuentan con tutoras y tutores de cada una de las ciudades y pueblos en donde están situadas las sedes que permiten conversar y planificar en clave territorial sobre las particularidades de la enseñanza en cada región del territorio cordobés.
- ⇒ Por consultas e información, escribir a trayecto@uepc.org.ar.



SOMOS PARTE DE ESTE TRAYECTO

- ✓ 343 afiliadas y afiliados
- ✓ 10 sedes de articulación territorial
- ✓ 26 delegaciones
- ✓ 330 escuelas
- ✓ 90 localidades



- Tutoras y tutores: elegidas y elegidos por su experiencia y diversidad territorial, capaces de sostener el acompañamiento cercano y el diálogo pedagógico.
- Actividades: pensadas para promover la reflexión colectiva, la apropiación crítica de los saberes y la construcción colaborativa.

Todo ello se enmarca en una estrategia más amplia de acompañamiento de las trayectorias, entendida como una tarea colectiva y una responsabilidad política que el sindicato asume para que cada cursante pueda transitar, sostener y culminar su formación.

Las y los cursantes del Trayecto Pedagógico son profesionales, técnicas y técnicos que llevan años en las aulas de las escuelas secundarias. Por ello, la propuesta formativa adquiere una densidad particular: no se trata de enseñar desde cero, sino de generar un espacio gremial y académico que reconozca la trayectoria de cada participante y la haga dialogar con los marcos pedagógicos y teóricos requeridos para la titulación.

En este marco, las tutoras y los tutores cumplen un papel clave: acompañan la cursada, guían la reflexión sobre la práctica escolar y facilitan la articulación entre teoría y realidad concreta en cada escuela. Actúan como referentes pedagógicas y pedagógicos, además de territoriales, asegurando que cada actividad se adapte a las particularidades de los contextos.

Como explica Sofía Álvarez, coordinadora pedagógica: “Desde el comienzo supimos que no se trataba solo de producir contenidos para el cursado, sino de construir materiales que expresaran una definición política. Cada itinerario tiende un puente entre lo que nuestras compañeras y nuestros compañeros viven en las escuelas y los marcos teóricos que permiten interpretarlo, discutirlo y transformarlo. Partimos de docentes que ya están en el sistema y las y los acompañamos a leer su experiencia críticamente para proyectar otra secundaria posible”.

Así, la estructura pedagógica del Trayecto se consolida como una apuesta gremial: formar a nuestras propias afiliadas y a nuestros propios afiliados, combinando cercanía territorial, pertinencia disciplinar y compromiso político con el derecho a enseñar y aprender en la secundaria.

El trayecto toma cuerpo desde una modalidad combinada, entendida como la integración intencional de instancias presenciales y virtuales, sincrónicas y asincrónicas, estrategia que nos ayuda a garantizar accesibilidad, calidad y territorialidad en la formación docente.

En esta experiencia, la modalidad combinada no es una suma mecánica de lo presencial y lo virtual, sino un diseño pedagógico en el que cada entorno cumple una función específica. Los encuentros se constituyen en espacios de socialización, producción colectiva y diálogo situado; mientras que el aula virtual institucional ofrece continuidad, diversidad de materiales y recursos que pueden abordarse durante los tiempos de cada cursante.

De este modo, la propuesta combina la cercanía territorial del sindicato con la flexibilidad del entorno virtual, ampliando las posibilidades de participación de las afiliadas y los afiliados en toda la provincia. A la vez, asegura que las prácticas docentes se realicen en las propias escuelas donde cada cursante de-

sarrolla su tarea, fortaleciendo la integración entre formación y trabajo real.

Como afirma Juan Cuello, “un Trayecto Pedagógico desarrollado desde UEPC debía construirse desde la centralidad del encuentro presencial, porque todo hecho educativo es un hecho político, que exige reconocer el rostro y el contexto de quienes participan en el ejercicio del derecho a la educación, pero sin dejar de aprovechar la ventaja de continuidad y accesibilidad que posibilitan los entornos virtuales de aprendizaje”.

Habitar el Trayecto en el sindicato: un espacio colectivo y transformador entre trabajadoras y trabajadores de la educación

El Trayecto Pedagógico se habita en el sindicato porque allí se teje un verdadero espacio colectivo, sostenido por una red amplia de actores. Toda la organización sindical se compromete: desde la disposición física de los espacios para los encuentros presenciales hasta los procesos de inscripción y matriculación; desde la articulación con las escuelas asociadas para las prácticas hasta el trabajo de las tutoras y los tutores como compañeras y compañeros en el territorio.

Ese compromiso organizativo se enlaza con una definición política: sostener, en tiempos difíciles, la decisión de seguir apostando por la escuela pública. Apostar a la formación docente en el sindicato es también reafirmar una comprensión de la política como transformación de la vida. Significa ir a contrapelo de las tendencias dominantes: cada vez que la sociedad y los gobiernos avanzan en el achicamiento del Estado, en la reducción de derechos y en miradas economicistas, la UEPC reafirma la necesidad de un Estado presente, de la educación como bien público y de la relación docente-estudiante como un hecho profundamente humano.

En esta clave, la Secretaría de Educación de la UEPC reconoce al Trayecto Pedagógico como una acción política de gran escala, que busca dar res-

puesta a una demanda estructural de la docencia de Secundaria: según estimaciones oficiales, más de un tercio de quienes trabajan en el nivel son profesionales, técnicas y técnicos sin formación pedagógico-didáctica. Con esta propuesta, el sindicato no solo contribuye a revertir esa situación, sino que lo hace formando docentes cuyo horizonte pedagógico es el derecho a enseñar y aprender en una Secundaria más justa, democrática e inclusiva.

Desde el equipo de coordinación, así sintetizan su labor: “Logramos el acceso, nos ocupamos de la permanencia y queremos celebrar el egreso”. Lo que comenzó como una apuesta gremial es hoy una realidad: una comunidad de docentes que estudian, se forman y egresan con un título oficial que lleva impresa la marca de la organización colectiva. ●



Acompañar, hacer, construir

Este es un recorrido por las principales acciones llevadas a cabo desde la Secretaría de Educación, identificando y visibilizando la perspectiva de trabajo con la que se construye el vínculo con las compañeras y los compañeros.

▶ Consulta Pedagógica

Coordinación: Romina Clavero y Lourdes Roldán

Tiene como objetivo acompañar a docentes y equipos de gestión de todos los niveles y modalidades de la provincia de Córdoba. Este acompañamiento implica encontrarnos a compartir preocupaciones pedagógicas –junto a equipos de inspección, de gestión directiva, docentes, coordinadoras y coordinadores, preceptoras y preceptores– a partir de las cuales se construye colectivamente la demanda que se quiere abordar.

La solicitud de las escuelas es canalizada por las delegaciones de la UEPC, con quienes elaboramos un proyecto de intervención situado e institucional de acompañamiento pedagógico.

Hasta el momento, se realizaron **42 consultas con 146 escuelas que involucraron a 1.300 docentes** de las delegaciones Capital, Unión, Colón, Río Primero, Tercero Arriba, General Roca, San Alberto, Pocho, San Justo, Río Seco, Minas, Punilla y Santa María.



▶ Programa de Alfabetización

Coordinación: Rosa Sosa, Carina Montoya y Ana Giacomelli

Constituye un espacio de construcción colectiva de conocimiento didáctico para fortalecer la enseñanza y acompañar las prácticas docentes. Iniciado en el año 2000 y vigente hasta la actualidad, este programa promueve la creación y recreación de situaciones didácticas que invitan a compartir lecturas, intercambiar perspectivas, contrastar ideas y explorar diversas interpretaciones sobre cómo fortalecer los procesos de alfabetización.

Su propósito principal es acompañar a las y los docentes de Nivel Primario en el trabajo de enseñar, de manera situada, en estrecha relación con las prácticas sociales del lenguaje y la alfabetización. Desde el año 2024 el Programa de Alfabetización de UEPC forma parte de la propuesta M+M. En dicho marco se sostienen talleres de formación y reflexión situados.

En 2025 acompañamos a más de 250 docentes de Nivel Primario.



Propuestas de Formación

Gestión directiva: Conducir la escuela hoy

Coordinación: Viviana Postay

Este curso está destinado a formar aspirantes a ocupar cargos en equipos de conducción desde una perspectiva actualizada y multidisciplinaria. Trabajamos con una caja de herramientas que posibilite a los equipos de gestión llevar adelante procesos educativos complejos, organizar el trabajo escolar, diseñar, poner en marcha proyectos pedagógicos potentes y liderar democráticamente procesos innovadores para una buena convivencia escolar. La autoridad pedagógica distribuida y solidaria de la gestión es el propósito de esta formación, entendiendo que hoy más que nunca necesitamos conducciones comprometidas con lo común y, en suma, con la transformación hacia sociedades más justas e igualitarias.

Cursaron 400 compañeras y compañeros.

Se han realizado presenciales los días viernes y sábado en Deán Funes, Arroyito, La Carlota, Capital y Villa María.



Fortalecer I: La función pedagógica de los equipos de gestión directiva

Coordinación: Jaquelina D'Andrea, Claudia Castro y Liliana Abrate

La propuesta hace hincapié en la función pedagógica de los equipos de gestión directiva desde una formación situada y contextualizada. Se da centralidad a la dimensión pedagógico didáctica para fortalecer la capacidad de traducir e interpretar los lineamientos de la política educativa en diálogo con los propios territorios. Se parte de reconocer el carácter político-pedagógico de las instituciones educativas considerando el componente público que allí se juega, en términos de garantizar la transmisión de la cultura y el acceso a los derechos ciudadanos. En este sentido, se piensa a la gestión directiva como una tarea que pone en el centro de la discusión el trabajo en torno al conocimiento.

Cursaron 300 compañeras y compañeros.

Fortalecer II: Acompañar la gestión directiva

Coordinación: Jaquelina D'Andrea, Claudia Castro y Liliana Abrate

En el año 2024, compartimos un recorrido en el que hicimos foco en el rol pedagógico de directoras y directores y en la riqueza de la formación situada y contextualizada. Esta propuesta propuso acompañar las múltiples y complejas tareas de los equipos de gestión, con especial atención al desarrollo de cada proyecto educativo. Partimos de identificar y jerarquizar problemáticas factibles de ser abordadas con planes de mejora, implementando acciones pertinentes y superadoras. Con esta propuesta formativa, damos continuidad al objetivo de acompañar y fortalecer las capacidades que despliegan quienes hoy ejercen la función directiva, consolidando su profesionalización para asumir los complejos desafíos que se presentan en cada uno de los niveles y en el marco de la política educativa que plantea el Ministerio de la Provincia de Córdoba.

Cursaron 270 compañeras y compañeros.



Acompañar, hacer, construir



El rol de coordinadoras y coordinadores de cursos en las escuelas secundarias: sentidos, problemáticas y propuestas

Coordinación: Jaquelina D'Andrea, Yanina Reta y Nahuel Nieto

Un espacio de formación para coordinadoras y coordinadores de curso que ejercen este cargo dentro del Sistema Educativo en el Nivel Secundario, en la modalidad Orientada, Adultos y PIT, entendiendo que existe cierta vacancia en este campo. Situadas y situados en el derecho a la educación y la inclusión como política de Estado, nos interesa hacer hincapié en el acompañamiento a las trayectorias escolares como una de las tareas centrales de la Coordinación de curso en el Nivel Secundario.

Cursaron 80 coordinadoras y coordinadores de curso.



Otras propuestas formativas

Coordinación: Eugenia Castello

► Alfabetización en Lengua y Matemática: Claves para el desarrollo de capacidades fundamentales

Especialistas: Anabela Díaz y Gustavo Demarchi

► Historia local y territorial y Pódcast desde la escuela

Especialistas: Raquel Elizondo Barrios y Luciano Debanne

► Acompañar la Alfabetización en Nivel Secundario

Especialista: Melina Franciscetti

► Educación Ambiental Integral y Pódcast desde la escuela

Especialistas: Francisco García y Cristian Curto

► Convivencia escolar en la era digital

Especialista: María Martínez

En estas propuestas cursaron y están cursando **alrededor de 1.000 afiliadas y afiliados.**

► Módulo Transversal: Educar en tiempos de IA

Especialistas: Candelaria Arrieta, Mercedes Arrieta y Julia Villafañe

► Alfabetización Digital y Computacional en tiempos de IA

Especialistas: Gabriela Ceballos, Martín Torres y Gabriela Vacchiani

Jornadas pedagógicas: Pensar la escuela hoy

Se logró reunir a compañeras y compañeros que son parte de nuestras propuestas formativas. En una misma jornada se encontraron: directivas, directivos, aspirantes a integrar equipos de gestión, docentes y diferentes actores de la vida escolar. La necesidad de encuentro es una realidad, y el sindicato allí aporta no solamente un espacio y un tiempo, sino también una propuesta para pensar la escuela, a la vez que adquirir herramientas que permitan gestionarla de otro modo.

26 ABRIL

Conferencia de **Autoridad Pedagógica** de Beatriz Grecco. Complejo Ferial. Más de 1.000 personas.

14 JUNIO

Conferencia de **Educación en tiempos de IA**, por Mariana Ferrarelli. Complejo Ferial. Más de 1.000 personas.

30 AGOSTO

Conferencia de **Convivencia Escolar** con Mariano Cranco. Aproximadamente 800 personas.

Estas jornadas nos encontraron a quienes integramos la Secretaría dando nuestro mejor esfuerzo, trabajando por un horizonte común.

Reflexiones gráficas: ¿Qué y cómo es la escuela del futuro?

Guión: Ariel Orazzi
Ilustración: melon.nic



Publicaciones recientes

► Cartillas didácticas sobre la enseñanza



► Sobre la escuela



► Tecnologías digitales y lenguajes



► Buentrato para enseñar y aprender



► Efemérides

Nuestros hechos, nuestros derechos



► Catálogo de publicaciones



educar en Córdoba

Todos los números de la
revista **educar en Córdoba**
pueden leerse y descargarse en:
www.revistaeducar.com.ar



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



CTERA



Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

