

educar en Córdoba

nº44

Gratuita para afiliadas
y afiliados a UEPC
Año XXV | Octubre 2026
ISSN 2346-9439

UEPC

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

► CONSULTA PEDAGÓGICA

30 procesos de consulta
190 escuelas involucradas
250 equipos de gestión
397 docentes

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

- ✓ **47** M+
- ✓ **141** escuelas de toda la provincia
- ✓ **150** docentes de grado
- ✓ **18.000** estudiantes

► FORMACIÓN DOCENTE

Trayecto Pedagógico:
525 afiliadas y afiliados
10 sedes de articulación territorial
26 delegaciones

Propuestas formativas:

Gestión	
Gestión Directiva, autoridad pedagógica y liderazgo distribuido <i>Fortalecer la gestión directiva: desafíos de la escuela hoy</i>	+1.000 compañeras y compañeros que están y/o aspiran a cargos de gestión
Propuestas formativas para el aula	+1.300 compañeras afiliadas y compañeros afiliados de todos los niveles y modalidades

Jornadas Pedagógicas "Diálogos necesarios para acompañar la escuela"

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

➔ **+ 2.400** compañeras y compañeros fueron parte del ciclo

Sumario

Editorial
Un sindicato que acompaña el trabajo de enseñar construyendo experiencias alternativas a la lógica de mercado
Pág. 4



Gonzalo Gutierrez
Entre la escuela pública y el mercado de aprendizajes, reponer la centralidad de la enseñanza
Pág. 6



Andrea Martino y Marisa Muchiut
Amplificar las miradas en torno al trabajo institucional y los sujetos en las escuelas
Pág. 12



Edgar Ariel Carrizo
Una sobrecarga laboral sostenida sobre el compromiso docente
Pág. 16



Melisa Franciseti
Transformar estrategias individuales en una comunidad pedagógica
Pág. 17



Entrevista a María Beatriz Greco
"Un desafío de la época: sostener una mirada que atiende tanto a lo común como a lo singular"
Pág. 18



Norma Argüello
El cuidado como una construcción institucional cotidiana
Pág. 24



Rafaela Ludueña
Una resistencia democrática y pedagógica en articulación con la comunidad educativa
Pág. 25



Alejandra Birgin
Notas para debatir la formación docente en estos tiempos
Pág. 26



Fabiola Elizabeth Infante
Fortalecer un sentido de comunidad como proyecto educativo
Pág. 24



Infografía
¿Qué color elegís?
Pág. 32



Construyendo soluciones
Enseñanza de la Matemática en el IPEMyT N° 30 de Monte Cristo
Pág. 34



Adriana Faletti
La importancia de poner el cuerpo
Pág. 41



Una propuesta colectiva de trabajo pedagógico
Viajar y leer como experiencias para ampliar mundos
Pág. 42



Entrevista a Inés Dussel y Myriam Southwell
A 20 años de la Ley de Educación Nacional: legados, deudas y desafíos
Pág. 48



A 20 años de la sanción de la Ley de Educación Nacional
Derecho, responsabilidad pública y democracia
Pág. 52



Egresaron 125 docentes tras dos años de cursado
Primera cohorte del Trayecto Pedagógico de UEPC
Pág. 5



Acciones de la Sec. de Educación de UEPC
Acompañar, hacer, construir
Pág. 60



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)

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

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

Las ilustraciones de esta revista son originales y fueron realizadas sin la utilización de IA. Comentarios, sugerencias, aportes: revista@uepc.org.ar

Un sindicato que acompaña el trabajo de enseñar construyendo experiencias alternativas a la lógica de mercado



Por Roberto Cristalli
Secretario general de UEPC

La educación en Argentina atraviesa una crisis sin precedentes, como consecuencia de las políticas implementadas desde finales de 2023 por el Gobierno nacional. La administración del presidente Javier Milei ha llevado adelante el programa que anunció en su campaña y frente al cual planteamos, en ese momento, fuertes señales de alerta.

Hoy se evidencia que esas alertas estaban más que justificadas, pues estamos ante un gobierno que dejó de pagar el Fondo de Incentivo (FONID) y luego lo eliminó del Presupuesto Nacional, con un impacto directo en el salario docente. No convocó a la paritaria nacional y se retiró de ese ámbito de negociación, lo que representó un retroceso inconmensurable tras años de lucha para conseguirla y sostenerla. Además, comenzó a cuestionar muchos logros alcanzados y valorados por la sociedad al incumplir la Ley de Financiamiento Educativo y recortar recursos des-

tinados a las leyes de Educación Sexual Integral (ESI), de Educación Técnica y de Educación Nacional (LEN).

Es preciso destacar que la LEN fue un mojón particularmente relevante en el país, pues amplió la obligatoriedad desde el Nivel Inicial hasta la finalización del secundario y estableció la educación como un derecho que debe ser garantizado por el Estado. Estos logros están siendo cuestionados por el Gobierno nacional a partir de su política de desfinanciamiento, con efectos sobre salarios, becas, infraestructura, capacitación, conectividad, equipamiento, entre muchas otras cosas.

A esto se suma una nueva señal de alarma: el anteproyecto de ley llamado “de libertad educativa”, presentado por el Ejecutivo nacional, pero aún no enviado al Congreso. El mismo propone un cambio de enfoque radical respecto a la LEN, a la cual pretende reemplazar: ya no plantea la obligatoriedad,

no se entiende a la educación como un derecho y, en ese marco, el Estado deja de garantizar el financiamiento del sistema educativo. Con ello, desaparecen nuestras garantías de estabilidad laboral, de crecimiento en el trabajo y desarrollo profesional, de vacaciones, de obra social y de jubilación.

Frente a esta avanzada, las y los docentes debemos recuperar la centralidad de nuestro sindicato como herramienta de organización, un espacio que no solo construimos y sostenemos para luchar y debatir acerca de salarios y condiciones de trabajo, sino también para garantizar la formación y el acompañamiento pedagógico a cada compañera y compañero en toda la provincia. En este panorama sombrío, sigue siendo un espacio que abraza, protege y cuida a cada docente, desde una perspectiva colectiva y solidaria.

Fortalecer y garantizar el acompañamiento pedagógico es una impronta de UEPC inscripta en su

propia historia, a partir de su preocupación por mejorar las condiciones de las y los docentes, pero también incidir en las políticas públicas que tiendan a garantizar el derecho a la educación. Y eso se plasma en una organización institucional que otorga centralidad a nuestra Secretaría de Educación, a su Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC) y a su revista *Educación en Córdoba*, además de los numerosos materiales y propuestas generadas.

Dicha perspectiva se manifiesta también en el acompañamiento en cada aula y escuela, en el territorio, fortaleciendo prácticas y construyendo alternativas que contemplan su contexto. Expresiones de esta voluntad política son, por caso, el Trayecto Pedagógico impulsado por el sindicato —una demanda sentida de compañeras y compañeros—; la formación y el trabajo horizontal con docentes a través del Programa de Alfabetización de UEPC en el marco del M+M, en 141 escuelas de toda la provincia; el programa en Gestión Directiva; o las múltiples experiencias de trabajo sostenidas por el Programa de Consulta Pedagógica del gremio, con el objetivo de acompañar a maestras, maestros y equipos de gestión de todos los niveles y modalidades a partir de demandas y preocupaciones pedagógicas. Estas propuestas por habitar las escuelas y recrear las

prácticas de enseñanza se constituyen, a su vez, en experiencias de cuidado alternativas a las lógicas de mercado.

La apuesta por lo pedagógico no solo está inscripta en nuestra impronta sindical, sino que resulta también una apuesta para proyectarnos hacia el futuro, un proyecto para ir más lejos, algo que ya hemos comenzado a construir a partir del trabajo y el abordaje de nuevos desafíos, como el impacto de la inteligencia artificial y otras transformaciones tecnoeducativas, sobre las cuales UEPC vuelve a erigirse como una referencia y voz autorizada para las y los docentes de la provincia.

En dicho marco, como sindicato y junto a la Internacional de la Educación, sostenemos que ninguna tecnología puede sustituir la relación pedagógica que se construye en el aula y en las comunidades educativas y ratificamos nuestro compromiso con el consenso de Santiago, donde la UNESCO reconoció el vínculo docente-estudiante como parte del patrimonio inmaterial de la humanidad.

Como ya ha sucedido en otros contextos históricos, el desafío político y gremial docente en la actualidad es resistir estas políticas sin dejar de ubicar en el centro de nuestro compromiso el acompañamiento y el cuidado de cada maestra y maestro. Allí estamos y allí estaremos. ●



Entre la escuela pública y el mercado de aprendizajes, reponer la centralidad de la enseñanza

Por Gonzalo Gutierrez (*)

Durante las últimas décadas, los sistemas educativos latinoamericanos se constituyeron en un terreno de disputa entre políticas organizadas sobre la base de principios muy diferentes entre sí: por un lado, las que otorgan al mercado un papel central en la regulación social y, por otro, las que consideran a la educación como un bien público que el Estado debe garantizar. En la política educativa del Gobierno nacional, actualmente priman las perspectivas promercado, las cuales analizaremos con la finalidad de comprender las actuales tensiones con quienes consideramos que la educación es un bien público sobre el que se asientan dinámicas democráticas de nuestra sociedad. Finalmente, propondremos la necesidad de fortalecer la enseñanza y el trabajo como modo de resistencia a dichas políticas.

Políticas de derecho educativo: logros, deudas y disputas

En Argentina, las apuestas por superar los rasgos selectivos de la escolarización se tradujeron en diferentes legislaciones, acuerdos federales y políticas curriculares durante la última década del siglo XX y las primeras del siglo XXI. En ellas se reconoció paulatinamente la educación como un derecho de las infancias y juventudes, se amplió la obligatorie-



(*)

Director de ICIEC-UEPC



dad escolar, se estableció la responsabilidad del Estado en el financiamiento educativo, se actualizaron contenidos y se incorporaron nuevas perspectivas de enseñanza relacionadas, por ejemplo, con la Educación Sexual Integral, el pasado reciente, la educación ambiental y la programación. Estas políticas se desplegaron durante gobiernos de diferente signo político en el marco de inestables condiciones socioeconómicas que afectaron las condiciones de vida de docentes y estudiantes. En dicho proceso, las deudas de igualdad han sido claras: no todas y todos culminan la escuela en los tiempos previstos, se sostienen y profundizan circuitos de calidad diferenciada, los resultados de las evaluaciones estandariza-

das reflejan profundas brechas en la apropiación de los saberes establecidos como derecho en función del tipo de ámbito (urbano-rural) y de gestión (pública-privada).

Frente a las deudas de igualdad, algunas perspectivas propusieron fortalecer las condiciones de escolarización, enseñanza y trabajo docente; otras convirtieron las dificultades de la escuela en argumentos para relativizar su centralidad, trasladar hacia individuos y familias la responsabilidad por la educación y justificar políticas de desfinanciamiento educativo. Sin embargo, cabe señalar que en Argentina, hasta fines de 2023, la posibilidad de volver prescindible a la escuela no había ocupado un lugar explícito

¿El debilitamiento de la escuela permite superar deudas educativas o conduce a una mayor fragmentación?

y articulado en la agenda del Gobierno nacional. En este sentido, las políticas educativas nacionales desplegadas desde entonces han combinado el mayor desfinanciamiento a la educación pública de las últimas décadas, el debilitamiento de la trama jurídica sobre la que se asienta nuestro sistema educativo y el ataque hacia todas las expresiones curriculares de reconocimiento hacia las diversidades de género, las memorias colectivas, la sensibilidad a cuestiones ambientales así como la empatía con otras especies, es decir, con el cuidado del mundo.

Frente a esta situación, nos preguntamos: ¿en qué consiste la propuesta de una sociedad sin escuelas y cómo se configuró históricamente? ¿Cómo se rearticulaban planteos desescolarizantes con orientaciones elaboradas desde organismos internacionales de crédito? ¿El debilitamiento de la escuela permite superar deudas educativas o conduce a una mayor fragmentación? ¿Por qué fortalecer la enseñanza puede constituir una forma de resistencia democrática a estas políticas?

La quimera de una sociedad sin escuelas

A comienzos de la década de 1970, se publicaron dos libros muy disruptivos: *La sociedad desescolarizada*, de Iván Illich, y *La escuela ha muerto*, de Everett Reimer. Ambos coincidían en que la escuela había dejado de cumplir una función democrática, criticaban el credencialismo escolar y proponían su reemplazo por “redes de oportunidades” (Illich, 1971, p. 108) que permitieran acceder a espacios de encuentro entre personas con determinadas habilidades, que fueran pares y se interesaran en los mismos problemas.

En su crítica, Illich sostiene que el sistema escolar se asienta en la creencia de que la mayor parte del saber es el resultado de la enseñanza sin considerar que las personas aprenden fundamentalmente fuera de la escuela (p. 67). Como alternativa, proponía su reemplazo por la creación de centros de enseñanza de habilidades u oficios, que serían evaluados por sus clientes (estudiantes y familias) y podrían ubicar-

se en bibliotecas populares o en fábricas. Allí se desplegaría la instrucción, se producirían relaciones entre pares con intereses similares y se otorgarían créditos educativos por los aprendizajes demostrados. Proponía, además:

Cada hombre, en cualquier momento y a un precio mínimo, podría identificarse ante una computadora con su dirección y su número de teléfono, indicando libro, artículo, película o grabación acerca de los cuales buscar un compañero con el cual conversar. En un plazo de días, podría recibir por correo la lista de otros que hubieran tomado recientemente la misma iniciativa. Esta lista le permitiría concertar por teléfono una reunión con personas que inicialmente se conocerían exclusivamente por el hecho de haber solicitado un diálogo sobre el mismo tema. (Illich, p. 74)

La radicalidad de sus planteos reside en el cuestionamiento de la escuela como espacio común de transmisión y, con ello, una serie de transformaciones profundas: de enseñar a instruir; la crítica al currículum común posibilita que existan tantas propuestas formativas como instituciones educativas; las titulaciones no requieren del aval del Estado, sino que estas las otorgan los individuos y el mercado; la individualización de las decisiones sobre qué, cuándo y dónde aprender (con docentes, instructoras e instructores, pares, etc.); y el desarrollo de mecanismos de financiamiento organizados en torno a la demanda. El planteo de Illich anticipó la potencia de las tecnologías digitales para producir encuentros entre personas alrededor de intereses compartidos. Actualmente, esa posibilidad amplía las oportunidades de intercambio, pero también refuerza circuitos fragmentados cuando los sujetos se relacionan exclusivamente con quienes comparten sus preferencias.

La renuncia a sostener un currículum común llevó a Illich y Reimer a proponer que las usuarias y los usuarios legitimen saberes y prácticas sin precisar instituciones estatales que regulen las certificaciones. El planteo de Reimer nos ayuda a comprender mejor este modo de pensar lo educativo:

Los educandos podrán elegir entre aprender en el trabajo o aprender a tiempo completo, qué habilidades quieren aprender, a qué edad utilizar los recursos educativos y cómo hacerlo. Esto presupone la existencia de un sistema de contabilidad educativa de por vida, administrado durante la niñez por los padres, que permitiría que el crédito educativo fuera acumulable y que, desde muy temprana edad, el educando tuviera poder de veto con respecto al empleo del mismo. (Reimer, 1971, p. 140)

De este modo, si determinadas habilidades se lo graban por la observación, la práctica y el intercambio con pares experimentadas y experimentados, la o el docente con título dejaba de ser la mediación exclusiva con el aprendizaje. En el modelo educativo de Illich y Reimer, organizado en torno a demandas individuales, se dejaba de garantizar el acceso a experiencias y saberes comunes y necesarios para vivir juntas y juntos en sociedad, comprender el mundo y adquirir herramientas para transformarlo.

Centralidad de los aprendizajes y desescolarización

En 2011, el Banco Mundial produce un documento de enorme trascendencia denominado “Estrategia 2020: Aprendizaje para todos”. Allí propone un desplazamiento conceptual: la enseñanza deja de ser la organizadora de los procesos de escolarización y es sustituida por los “aprendizajes” en plural (Pronko, 2025, p. 15). De este modo, la Estrategia 2020 condensa una tendencia en curso: la conversión de los resultados de aprendizajes medidos en evaluaciones

estandarizadas en indicadores privilegiados para valorar y gobernar los sistemas educativos y la reducción de la mirada sobre las funciones educativas de la escuela. Se invisibilizan, de este modo, aspectos relevantes de la escolaridad, relacionados con el aumento de las tasas de acceso y egreso educativo, la distribución más justa de saberes, el cuidado de las infancias y juventudes, su reconocimiento como sujetos de derecho, entre otras.

La centralidad otorgada a los aprendizajes prioriza a los individuos estudiantes y ya no a los individuos docentes y lo educativo deja de identificarse solo con la escuela pública para comenzar a incluir “todo el espectro de oportunidades de aprendizaje”, sean ofrecidas o financiadas por actores públicos, privados, religiosos, comerciales o sin fines de lucro (Pronko, 2025, pp. 15-16). En este cambio de perspectiva, la mirada sobre los aprendizajes prioriza la adquisición de capacidades individuales relacionadas con la empleabilidad, el emprendedurismo, la resiliencia y la adaptación a los cambios del mercado laboral. Para Pronko, se produce aquí una paradoja: se amplían los lugares, los proveedores y las modalidades en que se puede aprender, a la vez que se desinstitucionaliza parcialmente la educación.

El discurso de los organismos internacionales de crédito propone, de esta manera, una reconfiguración de la escuela pública que debilita su potencia democrática. En ella, el aprendizaje puede acontecer dentro o fuera de la escuela con actores que ofrecen otras oportunidades certificadas de aprendizaje; las plataformas median el acceso a contenidos sin la presencia de docentes; el financiamiento educativo acompaña las elecciones de la demanda; la respon-



sabilidad por los resultados se desplaza hacia instituciones e individuos; y la priorización de los aprendizajes a resultados individuales, medibles y separados de las condiciones institucionales y laborales de las y los docentes contribuye al debilitamiento de la enseñanza. Este pasaje de la educación hacia el aprendizaje fue caracterizado por Biesta mediante el concepto de “aprendización”, refiriéndose a la expansión de un lenguaje centrado en “entornos de aprendizaje”, “facilitadores de aprendizaje” y “aprendizaje permanente”, que tiende a individualizar los procesos educativos y a desplazar las preguntas sobre qué se enseña, para qué se lo hace y qué relaciones institucionales hacen posible esa transmisión (Biesta, 2026, pp. 98-99).

La desescolarización: entre la ingenuidad y la mercantilización de la educación

La noción de “aprendizaje para todos” permitió a los organismos internacionales orientar su financiamiento hacia asociaciones público-privadas, plataformas virtuales de formación y mercados de formación. En sus propuestas, la escuela no desaparece, pero pierde su condición de institución común y comienza a convivir con circuitos diferenciados de instrucción, acreditación y consumo educativo a los que se puede acceder mediante ingresos individuales o la obtención de nuevos modos de financiamiento estatal. En este sentido, es posible sostener que la relación utilitaria, individualista y de mercado desarrollada por los organismos internacionales se articula con algunos dispositivos desescolarizantes: la pluralidad de espacios formativos, la elección individual, el financiamiento de la demanda y la separación entre enseñanza, aprendizaje y acreditación.

En Argentina, las perspectivas educativas mercantilistas critican con fuerza a la escuela y su función social. En dicho marco, se señala que en ella se enseñan conocimientos “poco útiles y viejos”, se coarta la libertad de elección de estudiantes y familias, se imponen valores en nombre de un currículum común y, en función de los desempeños obtenidos en evaluaciones estandarizadas, se “aprende poco”. En estas críticas, se reduce la función de la escuela a la

instrucción y, con ello, se promueve una concepción individualizada del aprendizaje; se transforma la enseñanza en *coaching* (Collet y Grinberg, 2022, p. 19); se concibe a los sujetos como empresarias de sí mismas y empresarios de sí mismos (emprendedoras y emprendedores), responsables del destino de una vida en la que deben actualizar continuamente sus capacidades para conservar su empleabilidad. De este modo, la escuela se vuelve sustituible por cualquier proveedor capaz de ofrecer contenidos, entrenamiento y acreditación.

Sin ir más lejos, en Argentina, las perspectivas mercantilistas orientan la política educativa nacional desde fines de 2023 y se encuentran en la base del proyecto de Ley de Libertad Educativa que produce una particular articulación entre planteos desescolarizantes y orientaciones realizadas por organismos internacionales. El proyecto asigna a las jurisdicciones la responsabilidad principal por el financiamiento de la educación básica y concentra en la nación funciones de regulación, coordinación y asistencia técnico-financiera. Define a la familia como agente primario y al Estado como subsidiario; reconoce la educación domiciliar y virtual; separa la instrucción de la escolarización mediante la acreditación estatal de aprendizajes producidos en ámbitos alternativos a la escuela; habilita a que las escuelas, atendiendo contenidos mínimos comunes, elaboren su propio currículum; incorpora, como función de las escuelas de gestión estatal, la selección, evaluación y continuidad docente; y permite implementar mecanismos de financiamiento de la demanda mediante vales, bonos, becas o créditos fiscales. Es decir, con este proyecto, se sustituye el sistema educativo



La enseñanza en una escuela pública y obligatoria constituye un límite para perspectivas mercantilistas.

nacional por un conjunto de sistemas educativos provinciales no articulados entre sí.

En esta concepción, la escuela deja de ser considerada la principal forma institucional mediante la cual se materializa el derecho social a la educación, para convertirse en una alternativa más entre diversos ámbitos de instrucción con acreditación legítima y se desarma la posibilidad de contar, como sociedad, con una educación común. En esta reconfiguración, se generan circuitos educativos diferenciados de calidad según las elecciones y los recursos de cada familia y se produce una fragmentación profunda del acceso a los saberes más relevantes de la sociedad: para las y los más pobres, la escuela pública; para quienes cuentan con recursos económicos, el acceso a los saberes y experiencias de formación rentados.

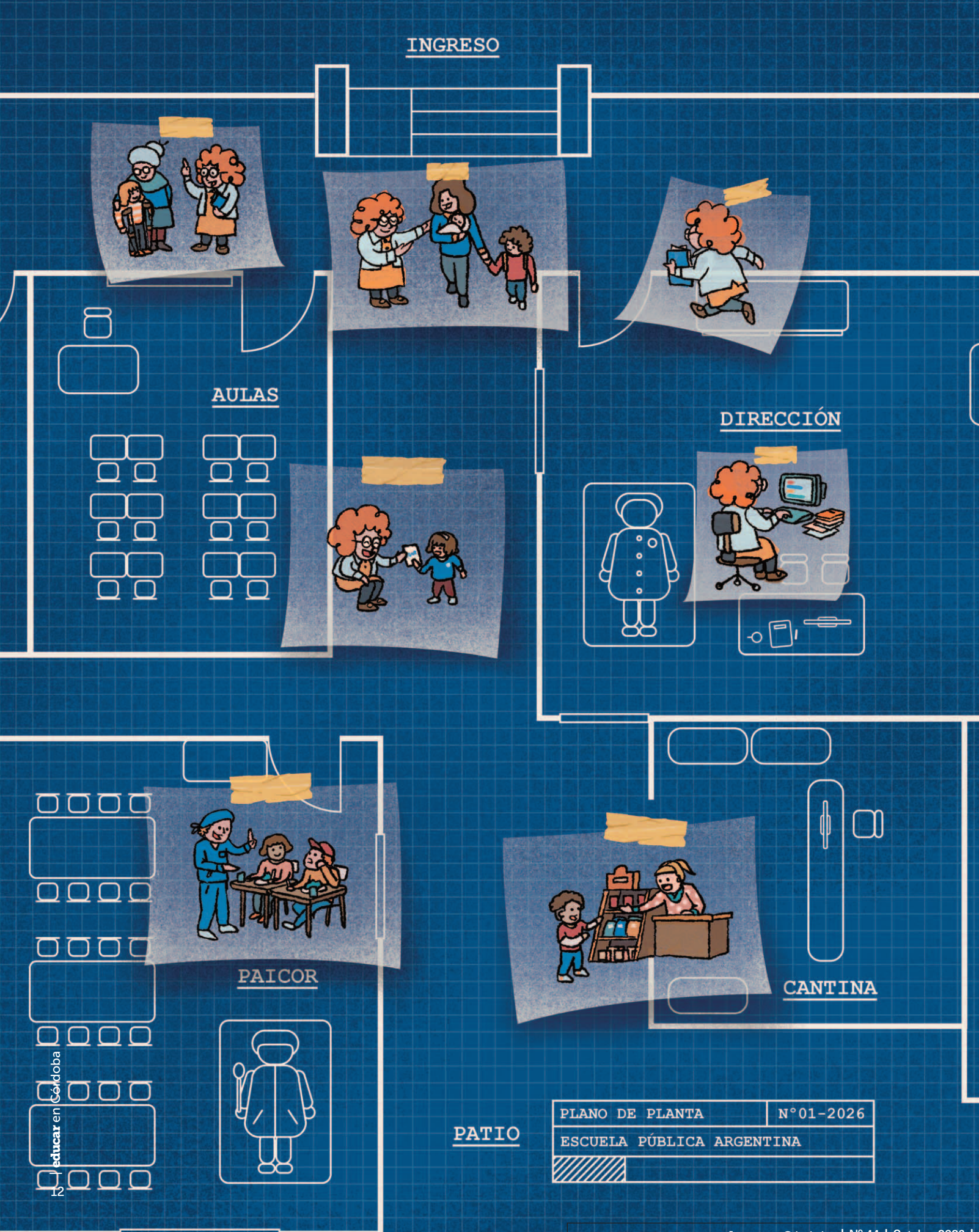
Por contrapartida a estas propuestas, podemos encontrar posiciones que conciben a la educación como derecho humano universal y a la relación pedagógica como parte del patrimonio inmaterial de la humanidad (UNESCO). En ellas se plantea que la escuela integra la infraestructura de lo común (Dussel, 2022) al movilizar, a través de la enseñanza, fuerzas y valores que sostienen la vida compartida en nuestra sociedad mediante el encuentro entre generaciones; la construcción de lazos sociales que posibiliten vivir en comunidad; el acceso a otros mundos sociales, históricos y tecnológicos; y el desarrollo de la empatía con diversas formas de vida.

La enseñanza como resistencia democrática

Los intentos de debilitar a la escuela como espacio común de encuentro entre generaciones participan de un doble movimiento. Por un lado, se inscriben en una nueva agenda de negocios donde la rentabilidad no

consiste principalmente en privatizar las instituciones educativas, sino más bien en proveer ámbitos de instrucción con certificación del mercado equivalentes a las del Estado. Por otro lado, procuran desarmar el tiempo y espacio común de encuentro entre sujetos producido en la escuela debido a que la enseñanza en una escuela pública y obligatoria constituye un límite para perspectivas mercantilistas. Porque allí se ponen a disposición saberes con independencia de la capacidad de pago, se trata el conocimiento como herencia común y no como una mercancía; se reúne a sujetos diferentes alrededor de experiencias compartidas; se abre la posibilidad de producir comunidad; se despliegan dispositivos de escucha, cuidado y acompañamiento a las infancias y juventudes; se promueven apropiaciones de saberes relevantes para comprender el mundo; y, en conjunto, se producen experiencias con efectos en las subjetividades que no pueden determinarse ni anticiparse. Allí reside una de las razones por las cuales la enseñanza incomoda las racionalidades obsesionadas por la búsqueda de resultados medibles y previsible para el control social.

Por ello, la forma de resistencia más democrática frente a perspectivas educativas mercantilistas consiste en fortalecer la enseñanza con mayor financiamiento educativo, disminución de la carga burocrática que pesa sobre las y los docentes y elaboración de dispositivos de acompañamiento pedagógico institucionales. Es preciso, además, que la actual subordinación de la enseñanza a la racionalidad tecnocrática de metas e indicadores ceda paso a la centralidad del trabajo con el acervo de saberes culturales, sociales, históricos y tecnológicos que tenemos a disposición. Se trata de generar condiciones para que la escuela se fortalezca como un espacio de encuentro entre maestras, maestros y aprendices, un ámbito de estudio, un tiempo para el cuidado de las nuevas generaciones y la construcción de un futuro común más justo. ●



Amplificar las miradas en torno al trabajo institucional y los sujetos en las escuelas¹

Por Andrea Martino (*) y Marisa Muchiut (**)

Verónica es preceptora en una escuela del interior provincial y está sentada en la sala del dispensario local, junto a un estudiante que se siente mal. Cuando promedia fin de mes, a las familias de los pueblos vecinos se les hace muy difícil responder a estas emergencias porque no tienen para el pasaje de colectivo. Por eso, ella les pide permiso para acompañar a sus hijas o hijos hasta el dispensario que queda a una cuadra de la escuela.

En las primeras horas del día, es posible observar a Elena que va y viene desde su escritorio a la puerta

de entrada cada vez que suena el timbre. Son madres, padres, familiares, vecinas y vecinos que se acercan a la escuela. Ella las y los recibe con una sonrisa, conversan, responde sus dudas, les resuelve alguna solicitud, les acerca útiles o materiales olvidados a sus estudiantes. Es la directora, pero hace las veces de “portera”, porque hace varias décadas que las escuelas dejaron de contar con esta valiosa función de recepción y despedida. Como directora, comprende más que nadie el valor de “abrir las puertas de la escuela y dar la bienvenida” a quienes se acercan como parte de la construcción de vínculos con la comunidad.

Luis es empleado de una empresa de limpieza en una escuela primaria capitalina. En el acto del 9 de Julio, lo vemos ayudando en las decoraciones y en el armado del escenario con las maestras. También colabora en trámites administrativos y distintas gestiones para ayudar al equipo directivo. A diferencia de otras escuelas con empresas de limpieza tercerizadas por el Gobierno provincial, y en las que generalmente hay recambio de empleadas y empleados cada seis meses, hace varios años que él permanece en la institución. La directora y las maestras lo conocen y han gestionado su permanencia en la escuela.

(*)

Profesora Titular de la cátedra de Análisis Institucional de la Educación y del Seminario Gestión Directiva y Escuelas, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

(**)

Profesora Adjunta de la cátedra de Análisis Institucional de la Educación y del Seminario Gestión Directiva y Escuelas, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

¹ Este artículo ha tomado como referencia algunos desarrollos realizados en la ponencia titulada *Escuelas primarias, trabajo institucional y organigramas amplificados*, cuya autora es Andrea Martino..

En una escuela primaria de la zona norte de la ciudad de Córdoba, las cocineras del PAICor², Rosana y Patricia, además de servir los platos de comida, les enseñan a las chicas y los chicos algunos hábitos de comensalidad y de alimentación saludable. A principios de año, junto a la directora, observaban dificultades y problemas de convivencia a la hora de comer. Su preocupación para que ese momento fuera experimentado de manera placentera las llevó a implementar esta propuesta.

En una escuela secundaria de la zona este de la ciudad capitalina, el quiosco es atendido por Alicia, que es camarera del PAICor junto a la profesora de Educación Física, con quienes las y los estudiantes tienen una relación fluida. Ellas les preguntan sobre sus preferencias alimentarias y, junto a los alimentos saludables, tratan de disponer de aquellas golosinas solicitadas.

Estas escenas no están contenidas en ningún reglamento docente o normativa provincial. La realidad siempre desborda la prescripción, aunque, a veces, esta genere las condiciones para que ese desborde se produzca. En torno a estas escenas y a estos actores escolares, nos interesa sostener la pregunta relativa al porqué de su ocurrencia.

Desde algunas perspectivas más normativas y técnicas, se podría poner reparo respecto a que algunos actores no “hacen lo que tienen que hacer” o realizan actividades que no son de su incumbencia. Efectivamente, estas escenas podrían no producirse: la directora podría no abrir la puerta de la escuela, las camareras del PAICor podrían solo servir la comida, Verónica no acompañar a un estudiante al dispensario o Luis realizar solo las tareas exigidas por la empresa de la que es empleado. Sin embargo, apostamos por una mirada que no busca registrar la distancia o cercanía entre prescripción y realidad, entre la regulación y su aplicación, sino, por el contrario, una que logre registrar a los sujetos y, con ellos y a través de ellos, la invención, la productividad del deseo, las apuestas, enlaces y afectos personales o su contrario, la apatía, la indiferencia, la huida, en el seno de las relaciones que estos mantienen con la institución y con su tarea.

¿De qué está hecho el trabajo institucional de educar en nuestras escuelas? ¿Cómo se produce, cuándo y quiénes lo hacen? ¿Con qué acciones, gestos y posicionamientos se va armando el encadenado cotidiano que permite que las escuelas funcionen? ¿Cuántas visibilizaciones e invisibilizaciones de

Nos interesa reconocer la dimensión productiva, artesanal y de invención que mujeres y hombres, en las escuelas, gestan y configuran en el marco de una determinada organización de tareas y funciones y al calor de las distintas cotidaneidades escolares.



actores, esfuerzos, apuestas por lo colectivo, lo público, la educación y las infancias se configuran en esa producción? ¿Cómo se relacionan los sujetos con su tarea? Hacernos estas preguntas en nuestros recorridos investigativos, extensionistas y profesionales en escuelas primarias y secundarias de gestión estatal de la provincia de Córdoba nos permitió conocer y registrar estas y muchas otras escenas y sujetos que sostienen el trabajo de enseñar. Y si bien son pequeños y breves relatos de una cotidaneidad hecha de un trabajo escolar que se arma y encadena a través de acciones, decisiones, miradas, gestos, que producen lo educativo, nos sorprendería su ocurrencia y reiteración.

Algunos conceptos para entendernos...

Partimos de concebir el trabajo institucional de educar desde los aportes de Nicastro (2017), quien inicialmente conceptualiza la noción de trabajo como la “actividad que hombres y mujeres desplegamos siempre y más allá de lo que está prescripto, para hacer frente a la realidad” (p. 61). Resulta interesante el planteo de la autora por cuanto invita a abordar el trabajo institucional desde un pensamiento situado en el “entre”, es decir, en esa brecha irreductible entre las prescripciones y regulaciones particulares de cada trabajo o tarea y la realidad a la cual se dirigen. En esta línea, trabajar no implica aplicar lo prescripto tal como es ni tampoco supone una absoluta desregulación. Por el contrario, nos interesa reconocer la dimensión productiva, artesanal y de invención que mujeres y hombres, en las escuelas, gestan y configuran en el marco de una determinada organización de tareas y funciones y al calor de las distintas cotidaneidades escolares.

¿Quiénes son los sujetos en las escuelas? ¿A quiénes se nombra con ese genérico “sujeto” como les solemos nombrar desde la perspectiva del Análisis Institucional por sobre la de “actor” o “agente”? Más allá de las perspectivas a las que adscriben cada uno de estos términos, lo cierto es que todos nombran a un genérico universal que subsume y, a veces, puede invisibilizar aquello que hacen y sostienen las “Verónicas”, las camareras del PAICor, los “Juanes”, las directoras que abren puertas del sistema educativo. Sabemos que no hay prescripción que “aguante” en su carácter de herramienta de regulación para el conjunto o universo a quien se dirige. No puede haber situacionalidad, contextualidad o singularidad en estos asuntos. Y sin embargo, tener en cuenta a cada una o uno permite producir un conocimiento real de una cotidaneidad que, en algunas oportunidades, se suele perder de vista en la toma de decisiones.

¿Y si amplificamos la mirada?

¿Y si, en lugar de registrar solo indicadores de rendimiento estandarizados, cambiáramos nuestros registros de percepción para mirar este tipo de escenas? ¿Y si hiciéramos un nuevo listado que inaugure otras formas de registro sobre lo que se hace y produce en las escuelas para garantizar derechos educativos? Un registro más políglota y no tan uniforme, al decir de Teresa Punta (2013).

Volvamos a las escenas iniciales. Luis, Elena, la docente en tareas pasivas, la preceptora, las camareras de PAICor. Se trata de personas ocupando algunos de los roles prescriptos en la descripción de las posiciones reglamentariamente establecidas. Y sin embargo, esas escenas nos hablan de compromisos subjetivos con la tarea, de identificaciones y procesos simbólicos que van tallando una cualidad y densidad distintiva a la relación sujeto y trabajo y en la que la dimensión del salario es solo uno de sus ingredientes.

Las políticas y las regulaciones establecen puestos de trabajo, definen funciones, crean nuevas posiciones y funciones, las eliminan o metamorfosean de manera precaria. En los territorios de los establecimientos singulares, eso que definen y prescriben las políticas se amplifica, se densifica, muestra relieves poco reconocidos y no evidentes acerca de lo que supone producir cotidianamente el trabajo social e institucional de educar en las actuales coordenadas epocales. Así, encontramos directoras que siguen abriendo puertas, conversando con quienes se acercan y generando aperturas en contextos donde la escuela parece instituirse en el último reducto de lo colectivo; preceptores que materializan la dimensión pedagógica de su rol en acompañamientos y miradas atentas aun cuando las tareas administrativo-burocráticas son cada vez más abultadas; camareras y personal de limpieza que poseen saberes de la vida escolar y conocimientos sobre el alumnado y su entorno (ya que residen en las cercanías de la escuela), lo que les permite contemplar sus necesidades, a contracorriente de lógicas empresariales que promueven la desregulación de pertenencia institucional. Es así que el derecho a la educación se concretiza no solo por lo que prescriben las normas y las políticas educativas, sino porque los actores resignifican su tarea y la amplían contextualmente.

¿Y si, en lugar de registrar los méritos de ciertos posicionamientos leídos en clave individual, nos centramos en reconocer los “méritos” colectivos que las escuelas son capaces de producir? Las escenas relacionadas no pueden ser comprendidas si no las inscribimos en condiciones institucionales, organizativas y en proyectos educativos colectivos que sus propios actores sostienen y defienden en cada jornada diaria. Se trata de mujeres y hombres haciendo frente a la realidad en el seno de una trama institucional que colectiviza (Nicastro, 2017) el trabajo educativo. Volvamos a la pregunta inicial sobre la ocurrencia de las escenas: ¿podrían haber sucedido si Juan y las camareras del PAICor hubieran sido rotado y rotadas de manera permanente en distintas escuelas, si la di-

rectora no fuera titular y tuviera una antigüedad de más de seis años en la escuela o si la preceptora no formara parte de una escuela con un fuerte anclaje comunitario? ¿Podrían ocurrir estas escenas en escuelas que no logran consolidarse como sedes colectivas de políticas y pedagogías que miran, escuchan y sostienen a los sujetos?

No son emprendedoras y emprendedores buscando el éxito individual, son personas, mujeres y hombres que se enlazan con su tarea desde sentidos ligados al cuidado, a la mirada sobre familias, niñeces y adolescencias, a que lo que tiene lugar en las escuelas es del orden de un lazo, como escribe Frigerio (2009),

Una apuesta por la humanidad y por que las escuelas sigan siendo instituciones humanas y no meras organizaciones estandarizadas de procedimientos y protocolos de control, evaluación y circulación de información.

Una sobrecarga laboral sostenida sobre el compromiso docente



Por Edgar Ariel Carrizo (*)

Nuestro trabajo docente está condicionado, en la actualidad, por una doble vía. En el plano nacional, por una clara política consistente en destruir y desfinanciar la educación pública. Y en lo que respecta al Gobierno provincial, si bien muestra algunos lineamientos que buscan fortalecer el sistema educativo, preocupa sobremanera su política de sobrecarga laboral, vinculada a persistentes tareas administrativas e iniciativas que recaen sobre el colectivo docente, como hemos atravesado a mediados de este año cuando confluyeron la Feria de Ciencias, el Festival de la Palabra, las Olimpiadas de Matemática y los exámenes. Ante ello, maestras y maestros hicimos esfuerzos denodados para cumplir con lo previsto, con una gran dosis

de compromiso con nuestra tarea y de costos personales y familiares.

Este doble condicionamiento impacta sobre nuestro trabajo, pero, aun así, las y los docentes de toda la provincia decidimos apostar a los proyectos pedagógicos compartidos, a la articulación interdisciplinar y a las experiencias colectivas. Asumimos con responsabilidad y compromiso el abordaje de todas aquellas situaciones de vulnerabilidad que atravesasen las y los estudiantes. Y acompañamos las políticas de fortalecimiento a las trayectorias escolares –como el Programa Maestra/o más Maestras/os (M+M) en la Educación Primaria o las tutorías en la Educación Secundaria–.

No obstante, consideramos central reenfocar nuestro trabajo en el esfuerzo pedagógico, sin tener que atravesar por una saturación de tareas que entorpecen y distraen nuestro compromiso cotidiano: una educación de calidad para las niñas, los niños y jóvenes de toda la provincia. ●

(*)

Secretario General de la Delegación Cruz del Eje de UEPC

un lazo que nos hace sentir parte de un nosotras y un nosotros, al amparo de unas semejanzas que nos permiten resguardarnos de las soledades e individualismos epocales, que nos sostienen en la esperanza de una hermandad que se cuece al calor de un proyecto compartido por un futuro mejor... hay una apuesta por la humanidad y por que las escuelas sigan siendo instituciones humanas y no meras organizaciones estandarizadas de procedimientos y protocolos de control, evaluación y circulación de información.

Cuando hablamos de escuelas, de sujetos, de apuestas por la igualdad y la inclusión, estamos hablando, ni más ni menos, que de esto. ●

Transformar estrategias individuales en una comunidad pedagógica



Por Melisa Franciseti (*)

Un desafío docente es transformar nuestras estrategias –que muchas veces emprendemos de manera personal y aislada, como si estuviésemos en una isla– en experiencias colectivas, que nos permitan construir una comunidad pedagógica. Y para ello es necesario propiciar redes que no solo sean sostenidas por maestras y maestros, sino también por equipos directivos de las escuelas. De esa manera, cobran más fuerza y el cuidado pedagógico –que muchas veces impulsamos en soledad– se transforma en un acto institucional.

Las articulaciones con espacios externos a la escuela resultan también acciones positivas que fortalecen ese cuidado: con otros centros educativos, con dispensarios, con instituciones

culturales. Cuando acontecen, posibilitan que el aprendizaje atraviese de otra manera a las y los estudiantes y permiten, por un lado, que salgan de sus espacios de encierro y, por el otro, que participen activamente en sus instancias de aprendizaje.

En el marco de esa perspectiva de cuidados, nuestro trabajo docente se mantendrá como un acto de resistencia en la medida en que no olvidemos que estamos estableciendo vínculos con lo humano. Y eso lo podemos observar en la felicidad de las y los estudiantes cuando aprenden y participan en diversos espacios y experiencias institucionales, donde el disfrute por el aprendizaje se transforma en una expresión colectiva, tanto de estudiantes como de docentes.

Por último, quiero destacar que la legitimidad que caracteriza a la escuela en tanto espacio de aprendizaje y cultura, aunque golpeada por muchos discursos sociales en torno a ella, no deja de ser defendida por las y los jóvenes, y eso es algo maravilloso que no debemos olvidar en medio de este caos. Somos las y los docentes junto a equipos directivos quienes, pese a todos los obstáculos, continuamos defendiendo que, en la escuela y con las y los estudiantes, podemos marcar una diferencia. ●

(*)

Docente de Lengua y Literatura en escuelas de Córdoba, departamento Capital

Bibliografía

- Frigerio, G. (2017). "Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas". En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez C. (coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Martino, A. (2025). *Escuelas primarias, trabajo institucional y organigramas amplificados*. Ponencia presentada para el concurso de antecedentes y oposición al cargo de Profesora Titular. FfyH, UNC.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la Escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Punta, T. (2013). *Señales de vida*. Lugar Editorial.



Entrevista a María Beatriz Greco

“Un desafío de la época: sostener una mirada que atienda tanto a lo común como a lo singular”

En diálogo con Educar en Córdoba, María Beatriz Greco –doctora en Filosofía y Ciencias Sociales, profesora e investigadora universitaria especializada en autoridad, formación y subjetividad en educación– reflexiona sobre uno de los desafíos centrales de nuestro tiempo: sostener una escuela capaz de cuidar lo común sin dejar de atender las singularidades. Cuestiona las miradas meritocráticas e individualistas que atraviesan hoy el debate educativo y defiende una intervención institucional que combine reconocimiento de las diferencias, mediaciones específicas y construcción colectiva de las trayectorias escolares. Para Greco, una escuela igualitaria no es la que trata a todos de la misma manera, sino la que reconoce necesidades diversas, ofrece acompañamientos diferenciados y construye límites que protegen, habilitan oportunidades y hacen posibles experiencias de reconocimiento y reparación.

–Educar en Córdoba: Una primera pregunta: ¿cómo ves a las escuelas, a las y los docentes, a niñas, niños y jóvenes, en el marco de una política que ya lleva dos años y que ha sido muy disruptiva con relación a la forma de funcionamiento de nuestro sistema educativo?

–María Beatriz Greco: Veo bastante desconcierto, preocupación y dispersión de las y los docentes. Colegas que están haciendo experiencias interesantes, pero que son puntuales, justamente por la ausencia de políticas nacionales de educación. Estoy trabajando con algunas provincias que tienen sus propias políti-

cas, como Córdoba, La Pampa y algunas del norte. Pero lo que no advierto es un rumbo trazado por un Ministerio nacional porque, de hecho, no lo tenemos. Así como en su momento tuvimos desde la Ley Nacional de Educación hasta la Ley de Convivencia Escolar, pasando por la Ley de Educación Sexual Integral, la Ley de Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes, es decir, todo un marco normativo rico que permitía pensar la educación bajo el paraguas de la perspectiva de derechos, en este momento está todo disperso y supeditado a lo que cada provincia pueda hacer. Y más aún: todo se resuelve casi de manera individual en cada escuela, lo que puede hacer

la institución con las situaciones que le tocan. Entonces es inevitable que las instituciones estén desconcertadas.

–Centrándonos en la escuela específicamente, junto a la cuestión del desfinanciamiento, se viene instalando un discurso que deslegitima lo público e, incluso, lo impugna. Por ejemplo, hace poco tiempo apareció la noticia de que el propio Ministerio nacional promueve que las familias puedan educar a sus hijas e hijos, lo que evidencia una desinstitucionalización planificada, o por lo menos promovida.

–Me dediqué, durante las últimas décadas, a estudiar la autoridad pedagógica, fundamentalmente vinculada a las instituciones, no a la autoridad personal de alguien, sino de la escuela como autoridad social y política. Y algunos especialistas están hablando de “neoautoritarismo”, como un fenómeno que erosiona a la democracia desde adentro de las instituciones. Ya no se trata de un embate que intenta derribar la democracia desde otro régimen externo a ella, sino que, desde adentro, se va erosionando el sentido de las instituciones, en su función de enlace, de entramado, de cohesión, de búsqueda de lo común. Y eso se advierte claramente en esa propuesta de desinstitucionalización. Social y políticamente, lo vemos evidenciado en el Congreso Nacional y, de alguna forma, eso se replica en las escuelas. Ya veníamos hablando del declive de las instituciones en términos de François Dubet, o de Ignacio Lewkowicz hablando de pensar sin Estado. Es decir, hubo gente que ya advertía este corrimiento de lo institucional y de lo metainstitucional –como es el Estado– y lo que provoca en las subjetividades. Hoy es evidente que todo queda en una lógica indivi-

“Nada más desigualitario que la lógica libertaria de la educación”.



dualista, meritocrática y que, posiblemente, hasta tendría lugar, en el futuro, una propuesta como la promovida por un proyecto de ley libertario que habilita a que cada familia decida absolutamente cómo educar a su hija o hijo: en la casa, en una institución, en una organización fundada por un grupo de padres que quieren reunirse. Nada más desigualitario que la lógica libertaria de la educación.

–En la escala de las instituciones, ¿qué forma de resistencia permitiría restituir ese sentido democrático, cohesivo y de búsqueda de lo común de la escuela? Es cierto que pedirselo exclusivamente es excesivo, pero pensar que la escuela no puede hacer nada al respecto también lo es. Estamos, entonces, ante un equilibrio inestable.

–Concretamente me desempeño fortaleciendo posiciones institucionales claves, como a los equipos directivos, a quienes se desenvuelven en la formación docente y a los equipos de orientación, que son profesionales que trabajan justamente a partir de problemáticas, pero cuya perspectiva es cómo hacer institucionalidad, cómo generar un entramado que no es cualquiera, sino el entramado de la escuela, donde hay posiciones diferenciadas: están quienes dirigen acciones y quienes enseñan y, por lo tanto, también abren la mirada hacia varias posibilidades de mundo, transmiten la cultura, recuperan la tradición de alguna forma.

Es verdad que resulta excesivo pedirle a cada escuela que encuentre o invente las formas de resolución de conflictos o de acompañamientos específicos a la diversidad de problemáticas o de trayectorias diferentes. Sin embargo, en el mismo momento, esa es la vía de construcción democrática que implica una perspectiva situada, contextualizada y capaz de transformar efectivamente las prácticas. Lo que tendríamos que revisar es cómo acompañar a esas escuelas en el marco de sistemas educativos provinciales y de un sistema nacional. Ese acompañamiento implica una direccionalidad política y un conjunto de apoyos, de sostenes, de formas de hacer educativamente que nos reúnan como país en torno a algo en común. Se trata de un sostén económico y también de decisiones claves a nivel institucional que garanticen el derecho a la educación. Ese sentido político no existe hoy, en la dimensión nacional. El riesgo es la profundización de desigualdades entre jurisdicciones y en cada territorio, en cada región, en cada escuela.

Pienso que la escuela puede hacer mucho, es en cada uno de sus espacios donde ocurren las transformaciones igualitarias, pero se requieren apoyos específicos para que su trabajo pedagógico, social, político sea posible.

–Mencionaste esta lógica individualista y meritocrática, que va ingresando con más fuerza dentro de las instituciones. ¿Cómo operan la confianza y el reconocimiento de otra persona como categorías desde el trabajo docente para poder sostener a la

escuela como un territorio de lo humano, pero también de las experiencias compartidas?

–Son conceptos centrales, a contramano justamente de los imperativos más mercantilistas. Ni la confianza ni el reconocimiento se obtienen en un sentido comercial, o a través de un intercambio de bienes y servicios. Trabajo con la idea de una confianza instituyente, porque, en primer lugar, una mirada de confianza ya transforma las posibilidades, sobre todo de quienes están en situación de mayor fragilidad en la sociedad. He trabajado mucho con escuelas de sectores con derechos vulnerados y siempre, en ellas, mencionan que las chicas y los chicos llegan con una autoestima bajísima, autopercibiéndose culpables de su propio fracaso. Entonces se vuelve fundamental la mirada de confianza instituyente. Es decir, ese sujeto va a poder, venga de donde venga, traiga lo que traiga, va a poder aprender, esa confianza se vuelve fundamental.

Y, a su vez, el reconocimiento como sujetos es casi una regla que se advierte trabajando en las escuelas: cuando el equipo docente mira con confianza y reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, algo se transforma en la relación. Y sobre todo aquellas chicas y aquellos chicos que vienen con trayectorias interrumpidas, con fracasos escolares, hacen un giro, porque hay una mirada que las y los reubica en otro lugar.

–Te escucho y pienso en la necesidad que has planteado de superar el viejo modelo gabinetista, más de orden clínico individual. Entonces, ¿qué cosas podrían tener en cuenta las y los docentes para construir intervenciones que atiendan la complejidad individual, pero que, a la vez, se corran del lugar de patologizar o culpabilizar a las y los estudiantes por lo que les va ocurriendo, ya sea en el habitar la escuela o en relación a lo que logran en sus desempeños?

–Hay un desafío de nuestra época que es sostener una doble mirada: lo que se construye en relación a lo común, pero sin perder de vista las situaciones singulares, pues cada niña, niño o joven va a requerir algunas mediaciones específicas. Y con mediaciones me refiero a formas de dirigirse, de poner la palabra, de restaurar un universo simbólico que tal vez no está vigente para esa subjetividad.

Lo que podemos afirmar respecto al trabajo docente es que se hace una escuela igualitaria ahí donde hay reconocimiento de diferencias, reconocimiento

“En la escuela democrática nos podemos equivocar, podemos dar oportunidades, podemos reparar si alguien transgrede normas”.

de requerimientos de estudiantes que necesitan o bien otro acompañamiento o bien espacios de conversación, también límites, pero límites que protejan; de hecho, la escuela construye límites o legalidades que protegen y dan oportunidades que no brindan otros espacios sociales.

Dos filósofos belgas, Maarten Simons y Jan Masschelein, hablan de la escuela como un tiempo suspendido, que no tiene que ver ni con la crianza –con aquello que se trae de la casa– ni con el mundo productivo. Es un tiempo que detiene la voracidad externa de un mundo competitivo. En la escuela democrática nos podemos equivocar, podemos dar oportunidades, podemos reparar si alguien transgrede normas, esa persona puede pensar qué es lo que debería hacer para que algo no vuelva a ocurrir, o cuáles son las consecuencias de lo que acabo de hacer, de un acto de agresión o de violencia. La Ley de Convivencia Escolar habla de reparación justamente, pero no de reparar solo en la otra o el otro, sino de repararse una misma o uno mismo. La escuela es un ensayo permanente de vínculos entre personas y de vínculos con el conocimiento.

Por eso pienso que las múltiples intervenciones que hacemos en las escuelas, tanto pedagógicas como psico o socioeducativas, tienen el sentido de preservar ese tiempo suspendido, esa provocación que le hace la escuela a la desigualdad social creando escenas de reconocimiento subjetivo y de reparación. Se trata de estar atentas y atentos a lo que puede crear la situación pedagógica concebida como experiencia en cada estudiante, a las potencialidades que puede despertar y potenciar. Es un trabajo institucional, no una o una o uno a uno, sino colectivo e institucional.

–Respecto a esos vínculos con el conocimiento, pienso en algo paradójico que se ha producido en los últimos años, cuando irrumpe con un sentido democrático la preocupación por atender las trayectorias estudiantiles, la idea de trayectorias continuas y completas. Pero, a su vez, se ha producido una di-

sociación entre una mirada de las mismas en términos de un conjunto de datos –cuántos días van a la escuela, cuánto tiempo están, cuánto aprenden, toda una cuestión cuantitativa– y otra mirada sobre los sujetos y su relación con los saberes. ¿Cómo es posible, desde la escuela, pensar en vincular esas dos miradas, que se han ido distanciando, en torno a la cuestión de las trayectorias?

–Podés trabajar en la escuela atendiendo a trayectorias de estudiantes que requieren de una mirada más atenta o amorosa y lo hacés institucionalmente. Y eso no quiere decir individualismo, porque lo podés hacer a nivel institucional, armando dispositivos que piensen el acompañamiento sistemático. Entonces habrá un equipo docente pensando conjuntamente esas trayectorias, en qué aspectos se pueden fortalecer y/o sostener. La palabra sostener es clave, pero sostener institucionalmente, no con el solo cuerpo de una o un docente, de una tutora o un tutor, porque efectivamente eso desgasta. Pero coincido en que, cuando se habla de trayectorias, se dicen un montón de cosas y no todas favorables para un concepto que ayuda a pensar a la escuela en movimiento, no como un bloque instituido en donde nada cambia, pues la propia definición de trayectoria es la de un recorrido en movimiento.

Ahora bien, una perspectiva podría ser mirar los números o las estadísticas de ingresantes, o de quienes egresan, analizar las trayectorias en un sentido más genérico y en cada escuela. En esta escuela, ¿qué pasa?, ¿en dónde se debilitan? Y si esto ocurre, ¿cómo podemos crear dispositivos de acompañamiento, por ejemplo, para el pasaje de primero a segundo año, o para los momentos en que aparecen situaciones conflictivas específicas, o cuando tienen que elegir una orientación? Habrá momentos que se pueden mirar en términos genéricos. Pero, a la vez, cada trayectoria es singular. Se trata de las dos cosas al mismo tiempo, lo institucional y lo singular; se puede proponer una mirada de un recorrido sistematiza-

do –lo que Flavia Terigi llama trayectorias teóricas– y, en el mismo momento, preocuparte y ocuparte de trayectorias singulares, que son las de todas y todos. Algunas experiencias con estudiantes de reingreso en escuelas en Ciudad de Buenos Aires muestran que pensar con ellas y ellos sus propias trayectorias en perspectiva, cómo las recorrieron, qué las facilitó, qué las obstaculizó, les ayuda a proyectarse; o sea, revisar su propio recorrido les ayuda a mirar hacia adelante. Esto sucede en escuelas que disponen de espacios para pensar, para conversar, para mirarse a sí mismas y a sí mismos, tanto docentes como estudiantes. Pero se trata de poder mirar las dos dimensiones en simultáneo.

–Dando continuidad a esto que planteás, ¿cómo pueden los colectivos docentes sostener dinámicas institucionales que no desamparen de cuidados y saberes a personas, pero que a la vez no queden atrapadas por la maquinaria burocrática del rendimiento?

–Lo que hace falta es tiempo –algo que a las escuelas no les resulta fácil conseguir–, tiempo en el cual poder trabajar colectivamente, poder acompañarse; por ejemplo, a través de experiencias de parejas pedagógicas, de experiencias de equipos de trabajo interdisciplinarios, de proyectos interdisciplinarios en donde las y los docentes cuenten con un tiempo para pensar colectivamente. La tarea docente en soledad la heredamos de la escuela moderna, en donde cada quien tiene su grupo, casi que no necesita pensar la institución en su conjunto. Y ese es uno de los rasgos que hay que modificar.

El trabajo institucional no se opone a la mirada sobre las singularidades, de ninguna manera. El trabajo institucional reclama las dos cuestiones a la vez: mirar las trayectorias en su conjunto y diversificar formas de acompañar trayectorias específicas, que las hay, y que cada vez lo vemos como mayor demanda, incluso situaciones de salud mental que interpelan a las escuelas. Entonces, el trabajo de equipos docentes, de equipos de orientación, de equipos de supervisión y el trabajo con la comunidad es central. Hay experiencias valiosas e interesantes, aunque dispersas, que dan respuesta a este tiempo histórico, que es muy distinto al tiempo en el que la escuela fue creada.

–¿Dónde advertís que, como docentes, en este escenario contradictorio y adverso, podemos hacer hincapié para seguir resistiendo y sosteniendo ese tipo de escuelas y ese tipo de educación?

–Las experiencias de resistencia dentro de la escuela, como posición de un hacer favorable a las chicas y los chicos, que además reparan ese sentimiento de sobrecarga docente, ocurren en instituciones que, formando parte del sistema educativo, se subjetivizan, es decir, toman una posición particular de esa escuela y trabajan pensándose mucho a sí mismas. Hay un documental de CTERA, llamado *Elogio de la incomodidad*, que alude a eso: hay una incomodidad, pero no en un sentido negativo, sino como motor de transformación y de cambio colectivo.

Entonces, se trata de estar todo el tiempo buscando espacios donde compartir herramientas a través de las cuales poder construir colectivamente. Por ejemplo, el caso de una escuela que trabajaba con memorias de trayectorias grupales, donde escribían legajos, pero no individuales, sino grupales. Espacios que, a lo mejor, el sistema educativo no brinda, pero que se reinventan en esas escuelas de formas particulares. No son casos de docentes que se sientan parte de un sistema que asfixia y que no da ninguna oportunidad, sino que, en general, hay equipos directivos que movilizan estas cuestiones. No es fácil, pero hay algo de posicionamiento *a priori*: con lo que el sistema educativo nos da, ¿qué hacemos? Una escuela situada, es decir que no es una fábrica ni un engranaje dentro de una gran maquinaria, sino que con aquello que el sistema le ofrece, lo hace propio y lo transforma en la medida de lo posible.

–Una reflexión final acerca de por qué vale la pena la escuela y ser docente en la actualidad.

–Soy una enamorada de la escuela, es un lugar muy particular. Lo que pasa ahí dentro no ocurre en otros lugares sociales. También pueden pasar algunas cuestiones desagradables, pero lo que promueve la escuela y los procesos educativos que allí se dan implican, en la vida de las personas, un nivel de proyección que supera lo que te pueden dar otros espacios.

Y la experiencia escolar puede enriquecerte e impulsarte por encima de las expectativas familiares y sociales, y eso transforma el mundo de alguna manera, aunque sea con gestos pequeños. A veces son los gestos pequeños de la escuela, los gestos mínimos, como dice Mercedes Minnicelli, los que transforman una vida: una mirada de un docente, una palabra de una maestra que te acompaña por años. Y en la fuerza que sacás para seguir adelante, para hacer estudios superiores o enriquecerte a nivel laboral, llevás adherido eso que te pasó en la escuela. ●

El cuidado como una construcción institucional cotidiana



Por Norma Argüello (*)

Desde discursos provenientes de diferentes lugares –gobiernos y/o sector privado–, los aprendizajes escolares tienden a cuantificarse con estadísticas, privilegiando indicadores que, si bien pueden ser necesarios para orientar las políticas públicas, no alcanzan para reflejar la complejidad de lo que sucede diariamente en una escuela. Quienes las habitamos sabemos que educar implica mucho más que enseñar contenidos o prepararse para una instancia evaluativa. En nuestro caso, significa acompañar a jóvenes adolescentes en una etapa decisiva de sus vidas, brindándoles las herramientas para construir sus proyectos personales y profesionales, contribuyendo a incentivar las capacidades de transformar su realidad.

Y la educación técnica posee una fortaleza particular, porque integra los saberes científicos, tecnológicos y humanísticos con experiencias formativas situadas. En ese sentido, es clave sostener una perspectiva que permita comprender los problemas cotidianos y concretos de nuestra comunidad en su propio contexto. Iniciativas como las prácticas profe-

sionalizantes, los proyectos tecnológicos y una vinculación permanente con el sector socioproductivo regional acercan a estudiantes al mundo del trabajo, aunando una mirada técnica, pero también ciudadana, comprometida con su entorno.

El cuidado pedagógico no constituye una acción aislada ni una responsabilidad unilateral docente o del equipo directivo, sino que es una construcción institucional cotidiana que atraviesa todas las dimensiones pedagógicas y organizacionales de la escuela. Comienza con el conocimiento profundo de las trayectorias educativas de cada estudiante, para lo cual procuramos realizar un seguimiento personalizado que nos permita identificar tempranamente cuáles son las dificultades en cuanto al aprendizaje, o las situaciones individuales o familiares que puedan atravesar y afectar la presencia o la performance escolar, pero también aquellas fortalezas sobre las cuales seguir construyendo. A partir de ello, desarrollamos múltiples estrategias de acompañamiento, con excelentes resultados, particularmente en las tutorías vinculadas a los proyectos de fortalecimiento educativo. ●

Una resistencia democrática y pedagógica en articulación con la comunidad educativa



Por Rafaela Ludueña (*)

En el actual contexto de ataque y desfinanciamiento a la educación pública por parte del Gobierno nacional –aunque no solo por ese actor–, desde el sindicato proponemos una forma de resistencia a esas políticas neoliberales: una resistencia democrática y pedagógica, sustentada en la articulación entre quienes formamos parte de la escuela, es decir, personal de supervisión, equipos de gestión, docentes, estudiantes, familias. Es necesario generar lazos y encuentros, entendiendo también que los tiempos y las realidades siempre van cambiando. Entonces, ¿qué mejor que construir con otras y otros a partir de las diferencias, tratando de sostener y acompañar la escuela y la educación públicas?

Particularmente en la Delegación San Justo de UEPC, esta resistencia democrática y pedagógica la llevamos adelante, entre otras iniciativas, acercándonos a las escuelas, hablando con compañeras y compañeros, atendiendo sus demandas, escuchando cuando vienen a la delegación o a través de proyectos como el Trayecto Pedagógico, que se está implementando desde la Secretaría de Educación de UEPC, o el ciclo de formación sobre inteligencia artificial (IA), que llevamos adelante con equipos de gestión de la región, en ar-

ticulación con la Consulta Pedagógica del sindicato. De esta manera, vamos construyendo un horizonte común y colectivo, en diálogo con docentes, equipos de dirección e instituciones educativas.

Y en esta resistencia es importante no perder de vista que, como decía Leonardo Favio, “no se puede ser feliz en soledad”, y menos aún en estos tiempos de desfinanciamiento y crisis. Ante ello, nada mejor que formar ámbitos y espacios de cuidado, de diálogo abierto, de escucha e intercambio, para pensar y hacer aquello que necesitamos para fortalecer a la escuela pública y sostenerla como tal. Porque es justamente el lugar en el que las pibas y los pibes construyen experiencias de aprendizaje, fundamentales para ejercer una ciudadanía crítica y solidaria.

Por último, es fundamental tener presente que, incluso desde la resistencia –y más aún desde esa condición–, el trabajo docente es una tarea de cuidado –la vida misma lo es–, por eso también tenemos que cultivarla y transmitirla. En el actual contexto, la noción de cuidado adquiere un sentido profundamente político y pedagógico en nuestro trabajo: cuidado a la organización, a la educación pública, a la escuela, al vínculo entre pares y entre docentes y estudiantes. ●

(*)

Directora del Instituto Provincial de Enseñanza Técnica (IPET) N° 85 República de Italia de Estación General Paz, departamento Colón

(*)

Secretaria General de la Delegación San Justo de UEPC

Notas para debatir la formación docente en estos tiempos

Por Alejandra Birgin (*)

Nos interesa en este texto acercar algunos interrogantes y reflexiones acerca de la formación docente y el trabajo de enseñar en los tiempos complejos que vivimos y que podríamos caracterizar (esquemáticamente) por una creciente deshumanización, la individualización de lo social, las transformaciones tecnoculturales de la digitalización y la mercantilización global.

En ese sentido, creemos que, para analizar y entender el mundo y

qué hacer para que sea más habitable, justo y amoroso desde la escuela y nuestro trabajo, un prisma interesante es el concepto de "transpandemia" que formula Perla Zelmanovich (2023). La pandemia fue un fenómeno global, no somos las mismas personas después de ella. Pero no fue un paréntesis que se cerró, se inscribe en una historia. Justamente, transpandemia refiere a los efectos producidos por una triple temporalidad pandémica: hay pliegues prepandémicos, pandémi-

cos y pospandémicos que requieren ser explorados. Necesitamos leer qué insiste de lo que ya venía sucediendo, qué novedades se produjeron con la virtualización casi total del vínculo educativo y también cuáles fueron sus efectos y huellas.

Nos preguntamos, entonces, con ese enfoque y con la preocupación por múltiples discursos que circulan, ¿hay lugar hoy para la escuela?, ¿qué escuela?, ¿hacen falta las y los docentes? Si así fuera, ¿qué -hay de nuevo? ¿Hablamos de la escuela en la formación? ¿Qué lugar le otorgamos allí a la pedagogía y la contemporaneidad? ¿Y a los nuevos entornos sociotécnicos?

El recorrido busca dar cuenta de algunas de las continuidades y alteraciones que nos impuso la transpandemia y este tiempo que interpelan fuertemente a la forma-

ción docente (en adelante, FD). El confinamiento para la protección actualizó innumerables debates en diferentes áreas de la sociedad y la cultura. En un tiempo de relaciones alteradas, puso sobre la mesa común tanto la multidimensionalidad de la problemática educativa como la potencia de la escuela y sus docentes. No queremos que se nos escurra sin dejar de transformarla en objeto de reflexión y producción pedagógica. Ha sido un tiempo prolífico en creaciones pedagógicas, improvisaciones y experimentaciones que fueron alternativas al y en el confinamiento. Documentarlas y analizarlas en la formación de docentes amplía y complejiza preguntas preexistentes a las que les da otra visibilidad y relevancia.

Nos interesa especialmente abordar la agenda de la FD, es decir, aquello que propone formas de relación con los saberes y con el mundo, qué selecciona y qué prioriza, qué excluye, qué trae de nuevo y, por supuesto, qué lugar ocupa allí la transmisión.

En este texto, buscamos tramar algunos ejes que, sin ninguna pretensión de exhaustividad, buscan ordenar tanto interrogantes cruciales que tomaron otra envergadura en transpandemia así como otros nuevos para la FD. En primer lugar, resurgió con fuerza una pregunta: ¿es que hacen falta hoy las escuelas y sus enseñantes? Si así fuera, ¿de qué escuela hablamos? ¿Ponemos en discu-



(*)

Maestra y pedagoga. Profesora Consulta de la UBA (Facultad de Filosofía y Letras). Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional



La idea de una escuela eficaz borró la legitimidad de todo debate político pedagógico en favor de la sobrevaloración de una dimensión puramente fáctica y una gestión exitosa de sí misma con la promesa de felicidad que contiene.

sión en la formación docente la forma escolar vigente? ¿Cómo abordar hoy la cuestión de la igualdad escolar? Por último (podría haber sido lo primero), nos parece cada vez más imprescindible retomar un debate acerca de la relación entre la escuela, el trabajo de enseñar y el mundo en que vivimos.

¿Es que hace falta la escuela?

La escuela ofrece un espacio y un tiempo específicos para el estudio, ofrece experiencias de formación para hacer accesible el mundo, para vivir con otras y otros en este mundo y también para pensar otros mundos posibles. ¿Qué se pierde cuando no se tiene la oportunidad de habitar y vivir las experiencias que allí se producen con otras personas? ¿La educación a distancia es una alternativa a la educación escolar? ¿Solo se trata del aprendizaje individual? ¿Dónde quedan las maestras y los maestros? ¿Qué sucede si no están?

Las propuestas de desescolarización (y el solucionismo tecnológico que impera en la plataformización educativa) confluyen ahí. También la agenda de FD en tiempos del paradigma de la escuela eficaz, que trae consigo la despedagogización así como la despolitización del debate educativo. La idea de una escuela eficaz borró la legitimidad de todo debate político pedagógico en favor de la sobrevaloración de una dimensión puramente fáctica y una gestión exitosa de sí misma con la promesa de felicidad que contiene. En cambio, Biesta pondría otra respuesta: lo que hace falta es devolver la enseñanza a la educación (Biesta, 2016). Y es allí donde la figura de la escuela y de sus docentes recobra una significatividad y un reconocimiento renovados. Cuidar la escuela es

parte de lo que hoy construye la infraestructura de lo común, de aquello que sostiene una vida compartida (Dussel, 2021).

Ahora bien, junto con valorar (sin sacralizar) a la escuela y a quienes en ella enseñan, se abrieron otras acciones y reflexiones que no debemos ni queremos que se escapen sin tomarlas, analizarlas, sacarles provecho. Los tiempos y espacios de confinamiento abrieron a la construcción de una mirada más compleja sobre el sistema educativo, las trayectorias escolares y los territorios así como a la incorporación de otros entornos sociotécnicos. Porque la idea de volver a la escuela trae consigo la pregunta de a qué escuela.

¿Qué escuela?

En esta inédita interrupción de la escolarización conocida reside la posibilidad no solo de hacer visible la potencia de ese arreglo histórico que es la escuela, sino de entenderla como un sistema de prácticas que pueden ser recreadas y reorientadas (Vercellino y Da Silva, 2021). En muchos espacios de FD, la escuela conocida aparecía sedimentada, incuestionable. Y hoy necesitamos más que nunca desnaturalizar esa invención moderna, sus coordenadas de espacio y de tiempo, lo cual expone el carácter social, histórico, político y cultural de la forma escolar y, por tanto, su condición contingente y nos invita a repensarla. Esta operación cobra más relevancia aun cuando las propuestas de desescolarización han logrado instalarse en el discurso hegemónico, disputan normativas y visibilidad pública.

Se busca repensar la historia y el futuro de las formas educativas ligadas a las tareas político-pedagógicas del presente.

Se trata de producir un espacio-tiempo donde la escuela se convierte en "materia de estudio" y donde se pueden imaginar otros arreglos para ella que los ya conocidos. Si la escuela es la institución que ofrece la suspensión de un orden desigual porque propone un tiempo libre (no productivo) a toda su comunidad, brinda un tiempo distinto al que ofrece la vida social y es, justamente por eso, que construye un tiempo igualitario (Simons y Masschelein, 2014).

Hacer lugar a una inclusión más potente de los saberes acerca de lo escolar en los espacios de la formación y en las prácticas requiere mirar qué escuela "se presenta" y/o para qué escuela se forma a las y los docentes. Desde este enfoque, la escuela es reconocida como una invención humana, una tecnología en una particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que la configura (Birgin y Fontana, 2026). En tiempos de discursos desescolarizantes, "profanar la escuela" puede ser también un modo de valorarla y atrevernos a renovarla colectivamente.

¿Cómo pensar y producir experiencias de igualdad escolar? ¿Qué formas de trabajo escolar proponer? ¿Qué hace falta saber para poder tomar esas decisiones mínimas que aporten a construirla? Hoy también se trata de sensibilizar acerca de la construcción de otras relaciones igualitarias, como las de género, trabajando intervenciones que contribuyan a conmover desde la FD misma representaciones estereotipadas y actitudes arraigadas. ¿Cómo construir "la igualdad del comienzo"? ¿Cómo construir la convicción de la educabilidad de todas y todos (Meirieu, 2022) desde la FD?

Formación docente y contemporaneidad

Por último, con las experiencias transitadas, una convicción se fortalece: se trata de discutir la relación entre la contemporaneidad y la educación en la formación docente. ¿Por qué pensar la época en la formación docente? ¿Cómo salir de la celebración acrítica o del tono apocalíptico para poder problematizarla y colocar allí los desafíos de la escolarización hoy? ¿Qué voces e ideologías se busca silenciar en la veloz producción y difusión de las nuevas tecnologías? ¿De qué manera el espíritu de la época hace que parezcan inevitables? ¿Cómo trabajar la relación entre lo que la escuela enseña y la conciencia planetaria, en tiempos de severa preocupación por el cuidado de la diversidad de la vida en la tierra? ¿Cómo pensar la FD hoy para que incorpore la construcción de las jerarquías de saberes en el espacio virtual, evidenciando el rol de los algoritmos de popularidad en los contenidos que consultamos y los sesgos en las respuestas de la IA generativa?

Retomemos entonces: pasado y futuro son dimensiones esenciales de la FD por su capacidad para orientar y dotar de sentido a las acciones individuales y colectivas. Y, por lo tanto, siguen siendo un campo de intervención y de disputa política que no debe ser abandonado por quienes seguimos creyendo que sin igualdad no puede haber libertad (Wasserman, 2019).

Tramemos, entonces, en la FD, el pasado y el futuro con la concepción del contemporáneo que trae Agamben: es contemporánea y contemporáneo quien no se deja enneguecer por las luces del siglo y



Entendemos imprescindible pensar (...) la relación entre la época y la formación docente sin eludir los contextos socioeconómicos, tecnológicos, políticos y culturales del país.

alcanza a vislumbrar en ellas la parte de sombra, su íntima oscuridad. Es quien percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le concierne y no deja de interpelarla o interpelarlo. Por eso, se trata de trabajar en la diferencia entre una FD encandilada por la época tal como es hoy y otra que, reconociendo sus luces y sus sombras, se niega a renunciar a imaginar otros mundos posibles en, con y desde las escuelas (Agamben, 2011).

Entendemos imprescindible pensar la formación de maestras, maestros, profesoras y profesores en la escena contemporánea en la que estamos viviendo, así como la rela-



ción entre la época y la formación docente sin eludir los contextos socioeconómicos, tecnológicos, políticos y culturales del país además de hacer visibles imperativos que rigen un mundo globalizado. Pensar la escena contemporánea es parte de una formación docente que promueva que aquello que la escuela transmite (diría Derrida, aquello que escoge de aquello que fue construido por las generaciones que nos precedieron) perdure y permita apropiarnos críticamente del mundo de hoy para imaginar y construir otros posibles, más habitables, justos y amorosos para todas y todos. ●

Bibliografía

► Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora.

► Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>

► Birgin, A. (2023). ¿Ahora qué? Reflexiones acerca de la formación docente después de la pandemia. *Revista Tramas de la Formación Docente. Miradas desde El Sur*, (1), 37-46.

► Birgin, A. y Fontana, A. (2026). Hacer mundo común: conversaciones con la obra de Inés Dussel acerca de la formación de docentes en este tiempo. En Pineau, P. & Caruso, M. (comps.) *Pedagogías de lo común. Una celebración a Inés Dussel*. Santillana.

► Dussel, I. (2021). Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En Collet, J. y Grinberg, S. (Eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 131-146). Morata.

► Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIZE: Editorial Universitaria.

► Meirieu, P. (2022). *Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después*. UNIZE: Editorial Universitaria.

► Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

► Vassiliades, A. (2021). El socavamiento de lo común en las políticas docentes del gobierno del expresidente Macri en Argentina. En Gluz, N., Rodrigues, C. y Elías, R. (Coords.). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana* (pp. 261-274). CLACSO.

► Wasserman, F. (2019). "No hay futuro en el pasado". Política, temporalidad y orden social en el discurso macrista. *Bordes, Revista de política, Derecho y Sociedad*, 4(14), 133-146. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/565/515>

► Zelmanovich, P. (2023). Una introducción a la investigación del vínculo virtualizado con el psicoanálisis. En Y. Molina y P. Zelmanovich (Coords.). *Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes*. Lugar Editorial.

Fortalecer un sentido de comunidad como proyecto educativo



Por Fabiola Elizabeth Infante (*)

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.

En un contexto de ataque sobre la educación y quienes la sostenemos cotidianamente, la escuela pública requiere, más que nunca, fortalecer su sentido de comunidad. En el caso de la institución que conduzco –una escuela primaria de ocho horas, con albergue–, trabajamos para que las y los estudiantes la aprecien no solo como un lugar en el que aprenden, sino también como un espacio donde comparten experiencias, conviven y construyen vínculos significativos para su vida y su futuro. Enfocamos nuestros esfuerzos en que se sientan parte de un proyecto colectivo, a partir del trabajo colaborativo con docentes, familias y comunidad.

En ese marco y hace tiempo, venimos desarrollando distintos proyectos de trabajo vinculados a la producción de naranjas amargas, a partir de plantaciones existentes en la escuela y en la localidad. Año a año, emprendemos diferentes iniciativas que nos permiten una labor articulada entre distintos actores, como la producción de dulces caseros, caramelos, productos de limpieza, jabones y velas.

Asimismo, impulsamos proyectos que generan innovación dentro de la comunidad a través de la investigación y la curiosidad del estudiantado. Un claro ejemplo fue el proceso

mediante el cual lograron que el añejo ombú ubicado frente a la escuela sea reconocido como monumento histórico; un árbol cargado de historia y valor afectivo, donde muchas generaciones han jugado a la salida de clases. En esta misma línea, actualmente estamos recuperando un sendero a través de la represa situada en el centro del pueblo, revalorizando nuestro entorno local.

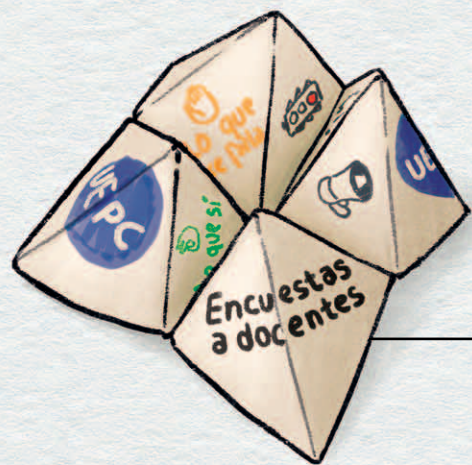
Estas iniciativas nos han permitido no solo emprender experiencias pedagógicas –que hemos presentado en Ferias de Ciencias, por ejemplo–, sino también vinculaciones con distintas instituciones, como la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), con quien articulamos proyectos de extensión. Esto nos permite consolidar lazos con las familias y la comunidad, dado que la casa de altos estudios nos aporta formaciones específicas para desarrollar proyectos comunitarios, como cooperativas de producción.

Todas estas propuestas se llevan adelante fomentando, de manera permanente, la lectura, la oralidad y la escritura y el abordaje y la resolución de situaciones e integrando el uso de la tecnología como un eje transversal en todos los espacios curriculares.

En nuestra experiencia, el trabajo en red y las vinculaciones con otras instituciones educativas nos han permitido acompañar las trayectorias de estudiantes, despertar su curiosidad y estimular sus intereses, acciones fundamentales para que permanezcan en la escuela y se comprometan con un proyecto colectivo. ●

(*)

Directora de la Escuela Ingeniero Federico Neher de Santa Elena, departamento Río Seco



¿Qué color elegís?

El sapito es un ícono de la vida escolar. Conocido también como comecocos, es un juego tradicional que usa la técnica del origami y se vuelve excusa para iniciar una conversación. Es un oráculo pintoresco que muestra verdades conocidas y otras no tanto y, a veces, propone futuros posibles.

Con esta propuesta, queremos visibilizar lo que docentes de nuestra provincia plasmaron en la segunda encuesta sobre condiciones de vida y trabajo, realizada por ICIEC a finales de 2025, respecto de los cambios curriculares producidos por TransFORMAR@Cba desde 2024 (hoy consolidado como Currículum Córdoba) y su impacto en el trabajo de enseñar.



LO QUE SÍ (docentes que acuerdan con las siguientes afirmaciones)

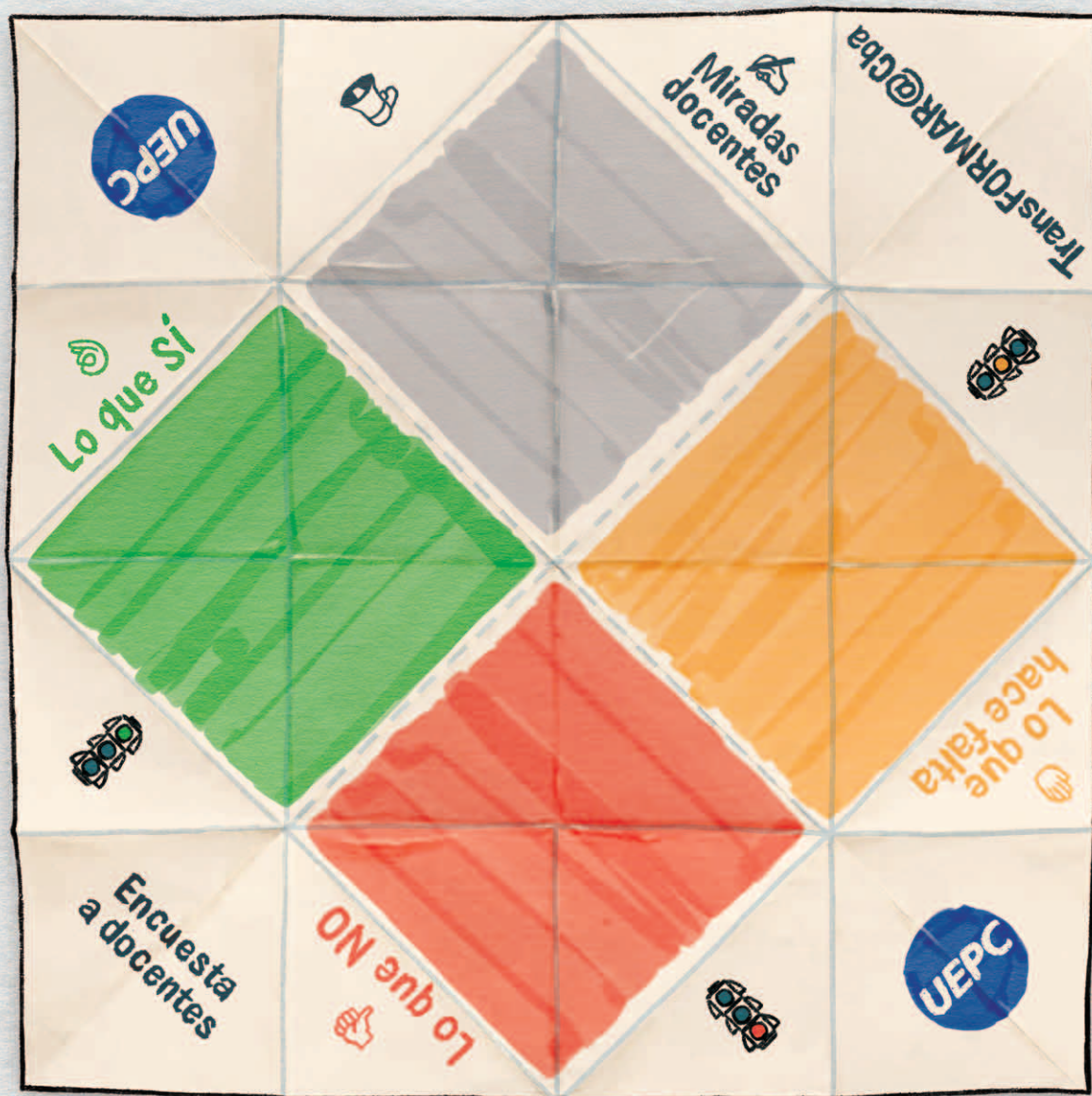
- 73 %** Incorporar cultura digital, programación e inteligencia artificial enriquece la enseñanza.
- 63 %** El enfoque por capacidades facilita la planificación.
- 54 %** La articulación entre espacios curriculares posibilita que las y los estudiantes aprendan más.
- 83 %** Profundizar lectura, redacción, argumentación y formación de pensamiento crítico en todos los espacios curriculares.
- 63 % y 68 %** La planificación con metas por ciclo orienta los procesos de evaluación de estudiantes y facilita la coordinación del trabajo pedagógico con otras y otros docentes.

***Las y los trabajadores de la educación reconocen la necesidad de actualizar la enseñanza, innovar y realizar cambios pedagógicos.**



LO QUE NO

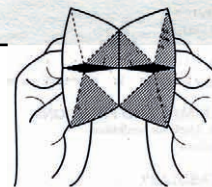
- 84 %** plantea que los cambios curriculares implicaron mayor demanda de trabajo administrativo hacia docentes.
- 79 %** sostiene que los cambios curriculares redundan en mayor necesidad de formación por fuera del tiempo laboral.
- 78 %** declara que los cambios curriculares aumentan la exigencia de adaptar o diseñar nuevos materiales y propuestas de enseñanza.
- 65 %** sostiene que los cambios curriculares aumentaron el tiempo institucional asignado para el trabajo colaborativo, la planificación o el diseño curricular.



***El reconocimiento de la necesidad de transformaciones convive con una evaluación crítica de la forma en que se implementan los cambios correspondientes a Currículum Córdoba.**

La transformación curricular combina la introducción de cuestiones necesarias para la mejora de los aprendizajes con la intensificación del trabajo docente. Esto se debe a la insuficiente atención a los tiempos, recursos y condiciones institucionales para enseñar.

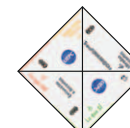
¿Cómo armar el sapito o comecocos?



a) Doblamos la hoja por las esquinas, en diagonal.



b) Doblamos cada esquina hacia el centro.



c) Se formará un cuadrado como el que vemos.



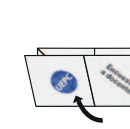
d) Damos vuelta la hoja.



e) Doblamos cada esquina hacia el centro, nuevamente.



f) Se formará un cuadrado como el que vemos.



g) Doblamos por la mitad, en ambas direcciones.



h) Se forman bolsillos donde poner dedos para abrir o cerrar sus lados.



LO QUE HACE FALTA

Mejorar la calidad de la enseñanza requiere actualizar los contenidos, promover innovaciones didácticas y, fundamentalmente, mejorar las condiciones materiales e institucionales de las y los trabajadores de la educación.

La transformación educativa requiere reconocer a las y los docentes como protagonistas del cambio y garantizar tiempos de planificación, formación situada, infraestructura adecuada, acompañamiento pedagógico y condiciones laborales acordes con las nuevas exigencias del sistema.

Sin esa articulación entre innovación y condiciones de trabajo, las reformas producen sobrecarga laboral a la vez que debilitan las condiciones para aprender de las y los estudiantes.

Descargá la infografía completa y un modelo de sapito para imprimir y armar.



Construyendo soluciones

Sumar miradas, restar obstáculos, multiplicar oportunidades



Enseñanza de la Matemática en el IPEMyT N° 30 de Monte Cristo

Una demanda por mejorar la enseñanza de la Matemática en el IPEMyT N° 30 de Monte Cristo llevó al programa de Consulta Pedagógica de UEPC a impulsar un dispositivo de formación situada que permitió que el grupo de docentes del área se constituyera como equipo de trabajo. La reelaboración de un cuadernillo pensado para favorecer el ingreso a primer año fue soporte y excusa para discutir criterios pedagógicos y didácticos, acordar secuencias de contenidos y reordenar prioridades desde la planificación integral de la materia en clave de ciclos. A su vez, contar con tiempos y espacios para reflexionar en torno a las propias prácticas se convierte en la herramienta principal para enriquecer la enseñanza y garantizar el derecho a aprender de niñas, niños y jóvenes.

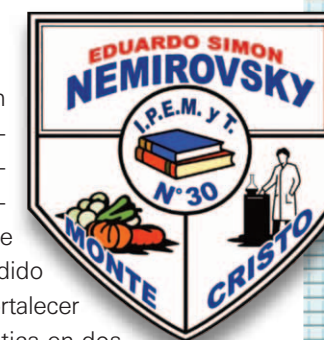
El IPEMyT N° 30 Eduardo Simón Nemirovsky de Monte Cristo, en el departamento Río Primero, es un colegio público técnico, con orientación en Producción de Bienes y Servicios, por la mañana; y en Humanidades y Ciencias Sociales, por la tarde. Asisten alrededor de 600 estudiantes, entre quienes se encuentran jóvenes de localidades cercanas como Malvinas, Mi Granja, Piquillín, Media Luna y Capilla de los Remedios.

A mediados de 2025, su directora, Josefa Nores Pérez, se contactó con la delegación de UEPC en Río Primero, buscando formación o apoyo en relación a la enseñanza de la Matemática. Al respecto, Adriana Faletti –secretaria de Educación, DDHH, Cultura y Género y, antes de jubilarse, docente en el mismo colegio– señala: “Primero fuimos conversando lo que a ella le preocupaba y ahí yo le comenté del espacio de Consulta Pedagógica, porque conozco cómo trabajan desde cada territorio y con las necesidades y potencialidades de cada escuela”. Luego de estas conversaciones, la directora hizo el pedido concreto, mediante la nota formal correspondiente, a la delegación.

“En la nota que nos llega al área, no solo está la demanda, lo que necesitan, sino también un primer diagnóstico, que es la mirada, en este caso, de la di-

rectora, sobre la situación que pretende modificar”, explica Romina Clavero, coordinadora de Consulta Pedagógica de la Secretaría de Educación de UEPC. El pedido planteaba la necesidad de fortalecer la enseñanza de la Matemática en dos aspectos: por un lado, profundizar las estrategias didácticas con el objetivo de mejorar tanto los resultados escolares como la apropiación de contenidos, que son la base para las materias de la orientación técnica; y por el otro, enriquecer el desempeño docente, ya que la heterogeneidad de sus trayectos formativos (dos contadoras, una ingeniera química, una profesora de Matemática y un profesor de Tecnología y Física) demandaba un replanteo y unificación de criterios y miradas.

“A partir de estos requerimientos, convocamos a una especialista en la temática para que aporte sus saberes específicos, pero construimos una propuesta como equipo, para que tenga siempre la impronta de trabajo situado, en el territorio y con quienes están allí cada día”, explica Lourdes Roldán, integrante del área de Consulta Pedagógica. La especialista convocada fue Daniela Antúnez, docente en el Profesorado



de Matemática de FAMAF. “A la participación de especialistas, también la vamos conversando para que pueda amoldarse a una perspectiva de trabajo anclada en lo territorial, en una construcción situada que tenga a las y los docentes como protagonistas del proceso que vamos a encarar”, argumenta Romina.

La raíz y el potencial



La primera jornada de trabajo con Consulta Pedagógica se llevó a cabo a finales de julio, en la propia escuela, liberando las horas de clase de Matemática para garantizar la presencia de toda el área. “Algunas veces nos encontramos con demandas que no contienen el interés de quienes participan del proceso, así que eso ya es una primera cuestión a trabajar, institucionalizar la demanda y que el equipo de docentes con el que trabajamos la puedan reconocer como problemática genuina a abordar”, subraya Romina.

“Cuando nos convocaron, las sensaciones eran las mismas: es una pérdida de tiempo”, confiesa Carla Rava, profesora de Matemática que tiene horas en primero C, tercero A y D, cuarto B y quinto B. “La verdad es que uno viene a estos espacios cargado de prejuicios, de que es más de lo mismo”, completa Miguel Guevara, profesor de Tecnologías y Física, que se inició como docente en esta misma escuela hace 17 años y que, en la actualidad, da Matemática en segundo D, cuarto A, quinto A y C y sexto A. Y agrega que su pensamiento era: “Un montón de recomendaciones pedagógicas, pensadas atrás de un escritorio, por gente que hace mucho que no pisa un aula y que suenan bonitas, pero que están muy alejadas de la realidad de lo que pasa en las aulas”.

Sin embargo, después de la introducción y presentación formales de la propuesta, el equipo de consulta abre el juego y cambia la perspectiva de abordaje: “Ahora, cuéntenos ustedes, ¿qué es lo que vienen haciendo?, ¿qué es lo que están trabajando?, ¿cómo ven la situación?”. Y no es que sean grandes interrogantes ni preguntas novedosas, sino que permiten hacer circular la palabra y, con ello,

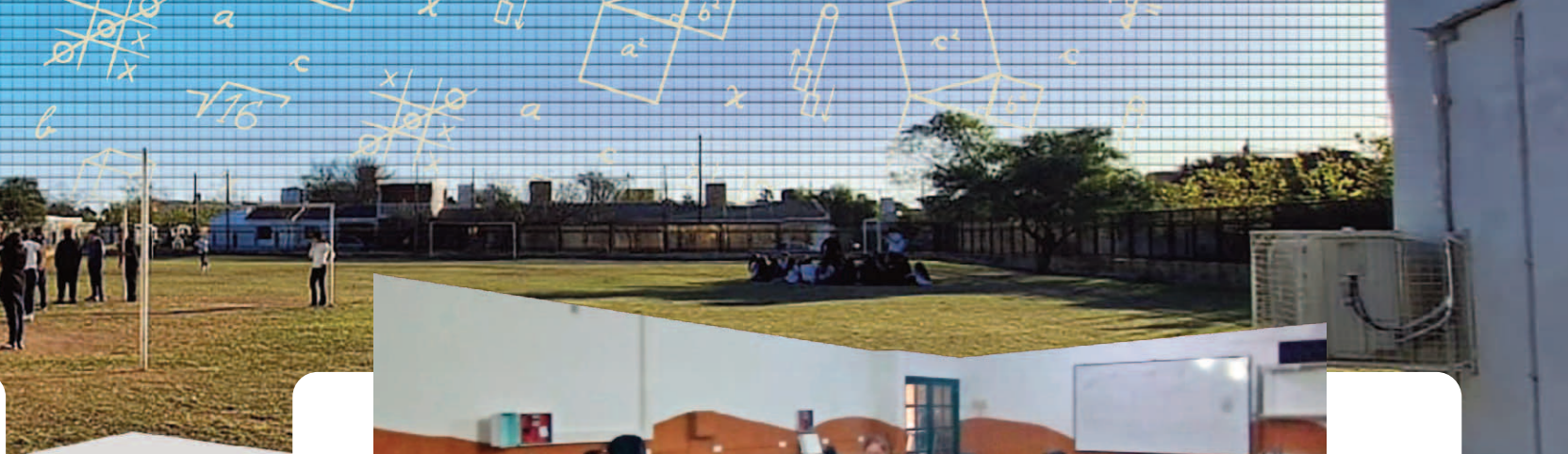
construir un punto de partida donde las y los docentes puedan reconocerse y encontrarse.

“Las capacitaciones siempre hablan de la escuela ideal, pero eso queda muy lejos. Esta fue la primera vez que pudimos contextualizar los problemas. ¿Qué está pasando en nuestra escuela? ¿Qué vemos que falla? Eso cambia mucho, porque en las formaciones siempre estamos escuchando nomás lo que nos van diciendo desde arriba, y acá fuimos nosotros el centro, se nos abrió el espacio a que podamos contar qué pasa en la escuela, cuál es la realidad de nuestras aulas”, reflexiona Carla. Y Miguel completa: “Lo que yo valoro mucho es que es algo situado. Llegaron a nuestra casa y vieron cómo es nuestra casa”.

En esta ronda de conversaciones, mezclando la catarsis necesaria con miradas más amplias y analíticas, fueron construyendo un mapa de situación sobre la realidad de la escuela e identificando las problemáticas principales que impactan en el trabajo de enseñar. Entre las cuestiones que identificaron como las más relevantes estaban la complejidad de las situaciones familiares y sociales de sus estudiantes; y las diferencias en las trayectorias escolares de primaria, dado que reciben chicas y chicos de varias instituciones locales y de localidades vecinas.

Encontrar el mínimo común múltiplo

El mapa de situación no solo permite identificar las problemáticas, sino que además habilita a trazar recorridos y estrategias posibles. A su vez, también se convierte en el espacio para recuperar las acciones que en distintas oportunidades fueron realizando desde las prácticas docentes, como, por ejemplo, un cuadernillo introductorio que crearon unos nueve años atrás con la intención de trabajar en articulación con las escuelas primarias de la zona y lograr una base común de conocimientos para iniciar primer año. Con el tiempo, la dificultad para sostener el trabajo articulado con las escuelas primarias hizo que la iniciativa perdiera fuerza.



Después de un cambio en la dirección de la escuela años más tarde, se retoma el proyecto. Analía Vottero da Matemática en primero A y B, tercero B y sexto C, y fue una de las profesoras que armó el nuevo cuadernillo. “La idea era generar un material tipo nivelador, se entregaba al momento de la inscripción para que pudieran trabajarlo e ingresar a primer año con esos contenidos ya vistos”, explica y aclara que, “con el tiempo, ese cuadernillo empezó a recibir muchas críticas, como que tenía un nivel de exigencia muy alto, y otra vez fue dejado de lado”.

Durante 2024, desde la dirección, les encargan una tercera versión del cuadernillo, que entregaron para finales del mismo año, del cual nunca recibieron devolución. Entonces, sobre el cierre del primer encuentro de Consulta Pedagógica, acordaron trabajar en relación a ese material.

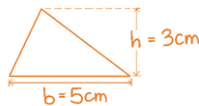
Para el segundo encuentro, Daniela se había comprometido a revisar los cuadernillos y hacer sugerencias sobre el contenido. Al respecto, comenta: “Los cuadernillos estaban muy bien orientados, tenían un buen enfoque, trabajaban muchos recursos, tenían

actividades de documentos curriculares que eran potentes. Lo único que vi es que estaban como muy estructurados con el diseño anterior. Entonces, les propuse algunas variables didácticas para poder trabajar con la diversidad de estudiantes que habían planteado”.

Otra de las modificaciones trabajadas fue sobre la presentación del cuadernillo. “Le agregamos colores, dibujos, algunos títulos y actividades más divertidas para hacerlo más atractivo para las chicas y los chicos”, acota Analía. Y confiesa entre risas, a modo de autocrítica: “La versión original parecía una carta documento”.

Escuchar lo que las y los docentes tienen para decir de su trabajo, de sus estudiantes y de su escuela es fundamental para construir un punto de partida legítimo respecto de la posibilidad de intervenir y modificar las prácticas de enseñanza. Reconocer las tareas, estrategias y esfuerzos que cotidianamente realizan para sostener la enseñanza no solo es una decisión política y gremial que impulsa el trabajo de Consulta, sino que además constituye una apuesta pedagógica mediante

la cual se pone en valor lo que existe y, a partir de allí, se profundizan las acciones para mejorar los procesos educativos. “Esa decisión de poner en el centro el trabajo que las y los docentes habían realizado hizo que todo fluyera”, explica Romina, “y cuando Daniela, como especialista en la temática, empezó a hacerles devoluciones, a decir ‘íche, esto está bueno!’ y a plantearles algunos ajustes nada más, entonces la cosa cambió, se entusiasmaron mucho más y encararon el proceso desde otro lugar”.



Base x altura

El cuadernillo de Matemática para primer año fue el producto final en el que se pudo materializar el proceso de trabajo, pero sobre todo se convirtió en el dispositivo que les permitió a las y los docentes poner en común sus miradas, concepciones y aportes tanto en relación a la propia materia como a los modos de enseñarla, desde la revisión de las actividades hasta la definición de cuáles debían ir primero en función de la progresión y la complejidad de los contenidos.

La puesta en común de estas miradas y estrategias fue muy importante, no solo para poner en valor lo que cada docente hacía, sino también para reconocer y apreciar su diversidad, consecuencia directa de sus perfiles profesionales. Entonces, lo que en un principio era parte del problema –la heterogeneidad de sus trayectos formativos– se convirtió en un aporte e intercambio enriquecedor. “En el profesorado –explica Carla Rava–, me enseñaron el lenguaje de las matemáticas que es algo bien abstracto y aprendí a manejarlo así; entonces, todo lo que es llevarlo a la práctica me cuesta un montón. En cambio, Laura, que es ingeniera química, o Analía, que es contadora, tienen mucha facilidad para leer y pensar las ma-

temáticas en situaciones cotidianas como calcular un interés o trabajar funciones exponenciales evaluando el crecimiento poblacional de bacterias y la relación con los alimentos cuando pierden la cadena de frío”. Lo mismo a la inversa, en sus conversaciones con Carla, Analía fue modificando el cómo encarar conceptos de un modo más simple o el orden de los temas para que tengan una mejor progresión. “Carla es mi *Libro Gordo de Petete*”, confiesa Analía.

En la valoración del espacio de Consulta Pedagógica, Miguel destaca la impronta de la propuesta: “Hubo un acompañamiento importante, pero finalmente quienes trabajamos fuimos las y los profes. Compartir lo que cada quien hace nos permitió incorporar más estrategias, porque la docencia es una prueba constante, entonces, lo que a alguien no le sirvió, capaz a otra persona sí; y lo mismo entre diferentes grupos. También hay experiencias muy interesantes que se desconocen y se dejan de lado porque no hay quién las continúe”.

(X) = Despejar incógnitas

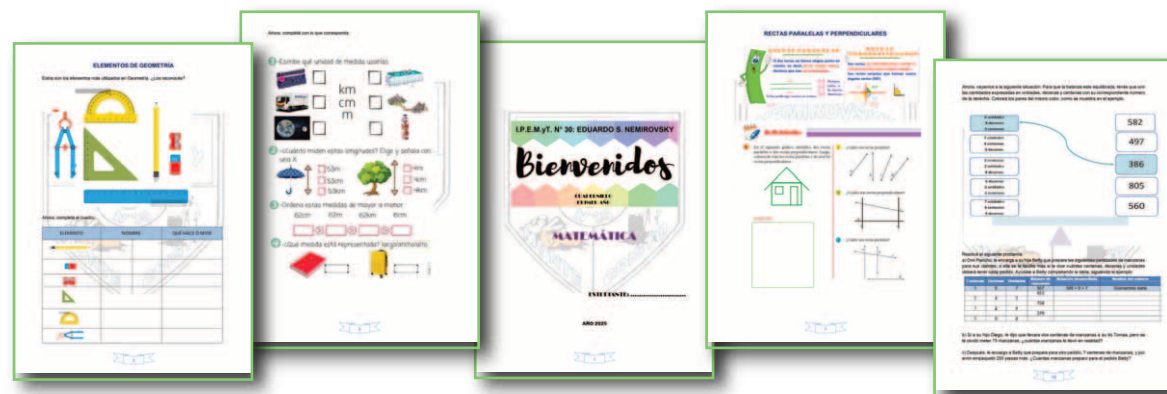
En el marco de estas dinámicas de puesta en común y trabajo horizontal entre pares, fueron incorporando también el aporte de Daniela como especialista, que se centró principalmente en la posibilidad de ampliar los modos y caminos para trabajar cada contenido: “Se repetía mucho la estructura de definición y aplicación. Entonces, para trabajar funciones y proporcionalidad, por ejemplo, les propuse sumar análisis de gráficos e incorporar programas como GeoGebra, que permite visualizar las relaciones de volumen o proporciones en tiempo real. Se pueden hacer cálculos y ejercicios en la carpeta que luego se comprueban de un modo más visual e interactivo en celulares o computadoras. Hicimos varios ejercicios pa-

ra que pudieran familiarizarse con estas aplicaciones e incorporarlas al aula. También abordamos materiales un poco más teóricos acerca del nuevo enfoque de la enseñanza de la Matemática para trabajar a través de la modelización y no tanto en la lógica: definición, ejercicio, ejemplo y aplicación. Planteamos cómo podíamos realizar un registro de las *app* de billeteras virtuales para obtener tablas y estadísticas y hacer un gráfico para ver de qué manera crecía un ahorro. Entonces, a partir de un problema extramatemático, una situación cotidiana, esquematizarla con figuras matemáticas”.

La potencia de las formaciones situadas y el trabajo en el territorio es que “la realidad” no es una hipótesis, sino que tiene nombres, apellidos, familias, situaciones de la semana pasada y la anterior y múltiples circunstancias que impactan de lleno en el aula, todos los días; y eso es parte del desafío, porque, de lo contrario, cualquier innovación pedagógica se vuelve estéril. Así, Daniela fue compartiendo algunos documentos y pensando posibles estrategias para dar respuesta a situaciones concretas que surgieron de las y los docentes, como, por ejemplo, el hecho de que muchas chicas y muchos chicos, al llegar a sus casas, tienen que ayudar a su familia en el trabajo o cuidar hermanas y hermanos; y eso les dificulta hacer deberes o estudiar. Pensando en esas realida-

des, abordaron un documento sobre cómo estudiar Matemática en el aula. “Vimos algunas estrategias como la de armar machetes que pudieran usarse durante el examen. La actividad consiste en revisar sus carpetas (motivo también para completarla) y armar esquemas y palabras clave en una sola hoja que se pueda consultar durante la prueba”, comenta Daniela, y agrega: “Al principio, una se descoloca con la propuesta, ¿cómo vamos a enseñar a hacer machetes?, pero después pasa que hacer el machete es un modo de fijar contenidos y, en la prueba, se olvidan de esa hoja o ni siquiera les hace falta”. Otra estrategia fue “la evocación”, que consiste en que las y los estudiantes cuenten lo que estuvieron trabajando la clase anterior, por ejemplo, cuando una compañera o un compañero falta (que también es una de las problemáticas identificadas) y, si bien quien haya faltado va a requerir el acompañamiento docente para reforzar esos contenidos, les permitía a las y los presentes recuperar y ordenar conceptos para transmitir matemáticamente qué habían trabajado.

“El proceso de producción del cuadernillo fue un modo de colectivizar todo lo que venían trabajando y poner sobre la mesa lo que tenían para aportar tanto como para aprender de sus colegas; y a la vez, tuvieron la oportunidad de discutir, abordar e incorporar criterios y estrategias pedagógicas”, reflexiona Lourdes.



La teoría de conjunto



“Veníamos al cole, dábamos clases, a veces conversábamos algún tema en particular. Integramos el área de Matemática, pero no nos dábamos cuenta de que no éramos un equipo, hasta que sucedió. Hasta que tuvimos la oportunidad de encontrarnos y hablar y debatir, de planificar cosas con el resto, incluso con acuerdos y desacuerdos. Ahí te das cuenta que cambia la idea de área para empezar a ser un equipo”, reflexiona Carla.

Para profundizar la mirada como área e impulsar el trabajo en equipo, en paralelo a la producción del cuadernillo, Daniela les propuso abordar una planificación general de la materia, aprovechando el marco de transformaciones curriculares actuales. “Les había armado una especie de matriz con dos columnas donde estaban las metas y los contenidos de aprendizaje de la nueva propuesta curricular; y una tercera columna donde ubicar qué tareas y actividades son las que ya realizan o podíamos generar para cada año. Pero como metas y contenidos están planteados por ciclo, había que ir acordando: ‘yo, con mi primer año, puedo estos contenidos con estas tareas’; ‘en mi segundo podría avanzar con estos contenidos, pero con este tipo de tareas’. Y así, pudieron encontrarse dentro de un esquema grupal donde las tareas y actividades de cada quien estaban vinculadas y conectadas con las del resto”, cuenta Daniela.

El ejercicio de realizar esta planificación grupal les obligó a mirar más allá de “su materia” y “su curso” para inscribirse como parte de una propuesta integral donde fue necesario fijar prioridades y reordenar contenidos en acuerdos colectivos. “Geometría, por ejemplo, siempre se dejaba para el último y no llegábamos a dar esos temas. De pronto te das cuenta de que en todo el ciclo básico no se veía geometría, que es importante para las materias que siguen. Entonces, decidimos priorizar ese contenido y darlo primero”, explica Carla. Y Analía complementa: “Eso nos organizó como área: contenido uno, geometría;

contenido dos, operaciones con números naturales; y ahora es como que estamos sincronizadas. Los viernes, por ejemplo, tengo primer año del turno tarde en la misma aula que Carla da primero a la mañana y ya van varias veces que ni siquiera borro la pizarra porque vamos por los mismos temas con iguales situaciones problemáticas”. Después del trayecto formativo de Consulta Pedagógica, 2026 fue el primer año que pudieron dar el programa completo de geometría en todos los cursos del ciclo inicial.

1 + 1 + 1 + 1 ≠ Equipo

Lo primero es destacar cómo un espacio de encuentro y diálogo entre docentes termina convirtiéndose en uno de los mecanismos principales para tematizar y mejorar las prácticas de enseñanza. No fórmulas mágicas genéricas, no recetas novedosas, no la inundación de documentos exhaustivos ni procedimientos minuciosos. Habilitar la palabra a las y los docentes, reconocer lo que hacen y escuchar lo que tienen para proponer y ahí sí acompañar con materiales de trabajo, documentos programáticos y reformulaciones conceptuales, pero, sobre todo, garantizando las condiciones físicas e institucionales para la reflexión grupal y colectiva por encima del recorrido individual y solitario.

“El espacio y el tiempo para el encuentro son una condición estructural para el dispositivo de trabajo, pero sabemos que no es suficiente, que nos juntemos en una mesa no significa que podamos finalmente pensar en algo colectivo”, reflexiona Romina Clavero. “El desafío es cómo nos reconocemos entre quienes nos sentamos en esa mesa, cómo escuchamos y damos lugar a eso distinto que nos traen colegas, en este caso, por ejemplo, con formaciones tan diversas. Tomarse el tiempo para reconocer objetivos comunes, eso común que aquí estaba expresado en garantizar el derecho de las y los estudiantes sobre los saberes matemáticos”. ●

La importancia de poner el cuerpo



Por Adriana Faletti (*)

Pensar espacios de acompañamiento y formación situados no solo implica dedicar tiempo para viajar y estar de manera presencial en un espacio físico, con la exclusividad de atención que eso conlleva, sino que es, sobre todo, poner el cuerpo. Significa llegar a otras localidades, habitar sus escuelas, conocer sus realidades, escuchar a sus docentes y pensar, de manera colectiva, las problemáticas y las posibles acciones al respecto. Y ahí entra en juego también un ida y vuelta con la institución: cómo te reciben, por dónde entrás, quién te saluda, si tenés el aula disponible, si es un espacio amigable. Todo eso hace a la construcción y a la importancia que se le da a ese proceso de acompañamiento a las y los docentes; define si es una cuestión meramente retórica o si verdaderamente existe un compromiso para que ese espacio tenga sentido.

Poner el cuerpo también tiene que ver con el modo en que se plantea la dinámica de trabajo. Que no se trata de bajar línea y repartir directivas, sino de ponerse en ronda, habilitar la palabra, escuchar, abordar situaciones de manera grupal y hacer, principalmente hacer además de decir. Apostando a que esas y esos docentes sean protagonistas de lo que allí pueda construirse de manera colectiva.

Y en ese hacer, en ese poner el cuerpo en un espacio de formación, se juega otra cuestión fundante que es la mirada de las y los estudiantes. “¿Qué está pasando?”, “¿qué están haciendo durante esas horas?”, preguntan con curiosidad. Y pueden ver a “sus profes”, anotadores en mano, reunidas y reunidos frente a una computadora, trabajando en grupo, leyendo un material, anotando en la pizarra, ocupando esta vez otro rol: el de estudiantes, el de quienes quieren seguir formándose. Y... ¿para qué? Para ampliar sus herramientas didácticas, para profundizar sus estrategias pedagógicas; en definitiva, para ser mejores docentes.

Esto también es algo fundamental, porque la mayoría de las veces, todo ese tiempo que las y los docentes dedican a la formación, al armado de sus clases, a pensar innovaciones para sus propuestas ocurren en solitario y al aula llega la propuesta resuelta. En cambio, en este espacio colaborativo, de formación, de debate, de intercambio de miradas y construcción, ese esfuerzo se hace visible y tangible para sus estudiantes y, de algún modo, les están diciendo “nos importan, lo que hacemos no es un trabajo más, es un trabajo pensado para ustedes”. ●

(*)

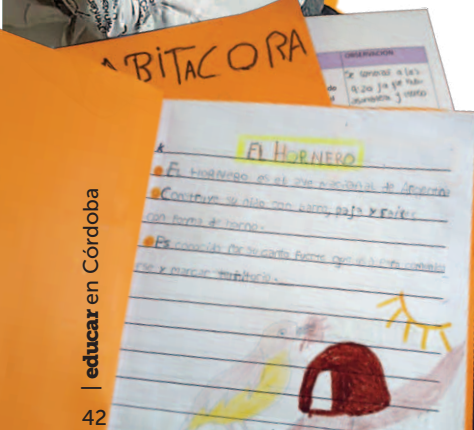
Secretaría de Educación, DDHH, Cultura y Género de UEPC, Delegación Río Primero



Viajar y leer como experiencias para ampliar mundos

En la Escuela General Manuel Belgrano de Capilla del Monte se llevó a cabo, el año pasado, una experiencia pedagógica en la que la oralidad se constituyó en el puntapié inicial desde el cual niñas y niños construyeron su camino hacia la lectura y la escritura. Enmarcada en el Programa de Alfabetización de UEPC –que articula con el programa provincial Maestra/o más Maestras/os (M+M)–, la propuesta desarrollada combinó el fortalecimiento de la alfabetización con un dispositivo de acompañamiento ho-

rizontal entre docentes, basado en el intercambio de ideas y proposiciones de intervención, la planificación compartida y la construcción colectiva de estrategias didácticas. El trabajo conjunto entre maestras de grado, maestra + y equipo directivo permitió transformar prácticas de enseñanza y acompañar la diversidad de trayectorias de aprendizaje. La experiencia puso de manifiesto que enseñar a leer y escribir también implica crear las condiciones para que docentes y estudiantes encuentren nuevas formas de aprender junto a otras y otros.



En el Departamento Punilla, hubo niñas, niños y docentes de segundo grado que, en 2025, se lanzaron a un viaje de ida y vuelta entre las estaciones de ferrocarril y las aulas, entre las lecturas compartidas y los relatos a voz alzada. Ese viaje les deparó destinos y recorridos que nunca habían imaginado, pilas de libros que desconocían y disfrutaron con sus familias y un lugar de llegada que abrió para siempre la oportunidad de nuevos mundos y aprendizajes: el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura. Todo eso transcurrió en la Escuela Gral. Manuel Belgrano de Capilla del Monte, donde maestras de grado, una docente del Programa M+M y el equipo directivo emprendieron una propuesta centrada en fortalecer los procesos de alfabetización inicial, con estrategias situadas, a través de un apoyo activo y decidido al trabajo docente. El proyecto se llevó a cabo entre abril y octubre de 2025 en la escuela primaria más grande de la localidad, que cuenta con 400 estudiantes en 18 secciones (tres por cada grado, en turno mañana y tarde). La experiencia fue implementada por Mariela Galleguillo –maestra +, integrante del Programa M+M– y Fátima Garay, Natalia Rodríguez y Candela Ortiz –docentes de segundo grado–, con el acompañamiento del equipo directivo encabezado por Norma Salinas. Se trató, además, de una iniciativa en el marco del Programa de Alfabetización del sindicato, concebido como un espacio de construcción colectiva de conocimiento didáctico para fortalecer la enseñanza y acompañar las prácticas docentes.

El Programa M+M –impulsado por el Ministerio de Educación de la Provincia en articulación con la Unión de Educadores– comenzó a implementarse en Córdoba en la segunda mitad de 2024 y propone un dispositivo de formación horizontal y de acompañamiento a maestras y maestros del Primer Ciclo de la Educación Primaria. De esa manera, se busca mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes en capacidades fundamentales: oralidad, lectura y escritura, con foco en Lengua y Literatura; y el abordaje y la resolución de situaciones problemáticas, con énfasis en Matemáticas.

La oralidad como primer territorio de aprendizaje

El diagnóstico inicial que definió las modalidades de intervención fue que las principales limitaciones en el proceso de alfabetización se evidenciaban en segundo grado, donde había estudiantes con dificultades para tomar la palabra y, por ello, para leer y expresarse ante sus pares u otras personas. “Procuramos generar situaciones donde el desarrollo y el despliegue de la oralidad fuera el objetivo principal; es decir que, primero, pudieran contar y, después de atravesar la oralidad, pudieran leer textos en voz alta. El tema fue que había quienes no se animaban a leer, porque tampoco hablaban en voz alta. Entonces, coincidimos con las docentes de grado en que la base era el despliegue de la oralidad: si no tenían situaciones u oportunidades de expresarse o de tomar la palabra en la escuela, no las iban a encontrar en otro lado”, explicó Mariela Galleguillo.

Un acompañamiento horizontal para fortalecer trayectorias de escolarización

La propuesta del Programa M+M en las 141 escuelas en que se lleva adelante se enfoca en la figura de una docente denominada maestra +, quien realiza acciones de formación y acompañamiento a las prácticas de enseñanza implementadas por sus pares en cada grado, reconociendo el contexto escolar, las trayectorias profesionales y el saber construido en el aula. Para ello, se propician instancias de diálogo y reflexión en torno al trabajo docente que enriquecen a maestras y maestros participantes, con el fin de incidir en la mejora de los desempeños de sus estudiantes.

En ese marco de articulación entre maestra +, docentes de grado y equipos directivos de la institución, el primer paso es siempre construir el vínculo y los acuerdos que permitan un trabajo sostenido y mancomunado. “Desde el primer día en que llegó, Mariela se contactó conmigo, me comentó la idea central de su participación y realmente trajo alivio, porque se sumó a colaborar como maestra + en la alfabetización de estudiantes que requerían mayor atención. Siempre ha sido un reclamo que cada docente no trabaje en soledad, para poder atender y contemplar en sus diversidades y en sus tiempos de aprendizaje a alumnas y alumnos. Mariela vino a colaborar en esos aspectos”, comentó Norma, directora de la escuela.

En ese proceso de construcción del vínculo, las maestras de grado atravesaron situaciones de in-



quietud que resolvieron con apertura y trabajo compartido. “Cuando llegó Mariela, yo no sabía qué función cumplía. Pensaba que quizás venía a observarme, a ver si me desempeñaba bien. Y después, la verdad, fue una buenísima experiencia, porque éramos dos dentro del aula, y era muy importante todo lo que sumaba, lo que aportaba y ayudaba a las chicas y los chicos”, señaló Fátima Garay.

También la maestra + analizó en perspectiva este proceso. “El equipo directivo descansaba en mí para llegar mejor a todos los grados, dado que podía observar y contarles lo que pasaba en las aulas en que participaba. Y la resistencia de las maestras fue normal, a veces genera temor una mirada externa. Pero mi intervención fue siempre desde una perspectiva horizontal, un acompañamiento a la par: en cada curso éramos dos maestras en el aula tratando de solucionar los problemas de alfabetización de la mayoría de las y los estudiantes. Ante una necesidad, analizábamos qué podríamos hacer juntas en beneficio de sus trayectorias”, sintetizó Mariela.

Estrategias didácticas para alfabetizar desde la diversidad

Si bien en cada sección las estrategias fueron específicas, en todas ellas el punto de partida y el acuerdo generalizado fue el desarrollo de la oralidad, para que, a partir de allí, las y los estudiantes pudieran leer, escribir y realizar sus propias producciones. “Además, la idea fue siempre trabajar con textos que brindan los Estados provincial y nacional o el Programa M+M, de calidad estética y literaria, a partir de los cuales las y los estudiantes pudieran producir sus escritos”, señaló Mariela.

En ese marco, se usaron recursos como la creación de recorridos lectores por medio de mesas servidas de libros y el uso de las bibliotecas áulicas, a partir de los cuales se generaban semanalmente instancias de intercambio oral acerca de las historias y los personajes, de los gustos y emociones involucradas, de las recomendaciones propuestas, etc. También se pusieron en práctica estrategias didácticas tales como rondas de lectura, lecturas en coro y en eco, en pareja o a través de susurradores. “A medida que pasaba el tiempo, esas prácticas les permitían generar fichas, registrando el personaje y el título del cuento, podían dibujar la tapa. Después empezaron a incluir algo importante del relato, o

aquello que más les había gustado”, agregó Mariela.

En cada grado, la docente fue adecuando a sus condiciones y pareceres el desarrollo de la expresión oral como puntapié para la lectura. “Siempre propiciamos trabajar en ronda y desde la oralidad. De forma semanal, teníamos un momento para escuchar un cuento, allí íbamos incorporando letras o algún contenido específico y, después, cada quien opinaba o tenía que responder tal o cual cosa. Advertimos que era realmente una herramienta muy rica, tanto hablar como escuchar, respetar los turnos, recordar lo que otras personas dijeron e incorporarlo. Trabajamos un montón desde la oralidad”, puntualizó Natalia Rodríguez.

“Tuve que adaptar mis planificaciones para que, en el último bloquecito de cada día, que era cortito y ya se sentía el cansancio de cinco horas en estudiantes de segundo grado, nos sentáramos en el piso y siempre leyera una alumna o un alumno diferente. Y tuvimos que hacer turnos, porque se peleaban para hacerlo. Estuvo muy bueno, porque pasamos de un grupo que no escuchaba y en el cual tuvimos que trabajar mucho la oralidad, a que todas y todos quisieran leer, nadie dijera ‘me da vergüenza’ –algo perfectamente normal–. Se paraban al frente, leían y nos íbamos con tranquilidad a casa. Eso surgió na-

turalmente, y solo fui acompañando lo que tenían ganas de hacer”, comentó Candela Ortiz.

También, en cada grado, se transitó la primera etapa haciendo seguimiento de un mismo personaje a través de diversos textos –por ejemplo, el lobo–, teniendo en cuenta diferentes niveles de avance en los procesos de alfabetización de cada estudiante. En ese marco, hubo quienes podían recordar y contar un texto completo o cambiar el final de un cuento, o quienes podían armar el nombre del personaje con letras sueltas o fichas. “Nuestra idea siempre fue planificar situaciones de escritura o de lectura que fueran abiertas, donde quien podía escribir una palabra lo hiciera, quien podía escribir una oración lo hiciera y quien podía escribir más también pudiera participar, ya fuera a través de afiches, de fichas, etc.”, comentó Candela.

Otra estrategia utilizada fue llamada “el libro viajero”, un cuaderno que cada estudiante se llevaba durante la semana a su casa y lo devolvía con la propuesta de un cuento, poesía, adivinanza o rima, para compartir con el resto del aula. “Con ese material, los viernes hacíamos una ronda de lectura. Y había quien se animaba a leer y contarle al resto, había quien pedía ayuda. Era hermoso ver lo que les pasaba cuando se llevaban el libro. Trabajaron un montón y fue una forma de que

las familias apoyaran, incentivar y motivaran la lectura y la escritura”, sintetizó Fátima Garay.

En muchas de estas estrategias, resultó muy útil el uso de un parlante para que las y los estudiantes fortalecieran su oralidad. “Se escuchaban, se iban animando y les ayudaba a soltarse”, recordó Fátima. “Un día, Mariela trajo un micrófono con un parlante, para ver si entusiasmaba la idea. Y dio muy buen resultado. Cuando proponés lectura grupal, una de las principales dificultades es que hay quienes tienen la voz bajita y el resto se pierde, se distrae, se aburre y le cuesta. Entonces, el hecho de tener el parlante, fue súper beneficioso y una herramienta muy útil”, explicó Natalia.

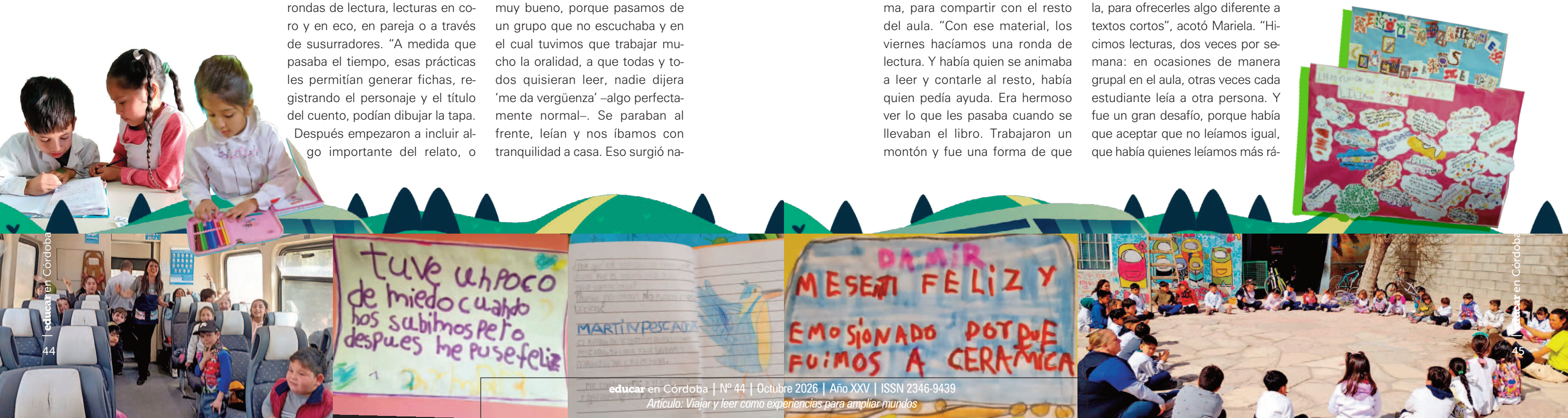
Un ida y vuelta entre la lectura y la experiencia compartida

En la segunda mitad del año, trabajaron con el cuento “Cuando San Pedro viajó en tren”, de la escritora Liliana Bodoc. “Era un material con el que contaba la escuela, para ofrecerles algo diferente a textos cortos”, acotó Mariela. “Hicimos lecturas, dos veces por semana: en ocasiones de manera grupal en el aula, otras veces cada estudiante leía a otra persona. Y fue un gran desafío, porque había que aceptar que no leíamos igual, que había quienes leíamos más rá-

pido o más lento, y trabajar mucho la escucha y la tolerancia. También trabajamos a partir de las imágenes del libro, y a quienes más les costaba leer les tocó describirlas, otra forma de acercarse a la lectura”, comentó Natalia Rodríguez.

A partir de esas prácticas, empezaron a soñar con una salida educativa. “¿Por qué no podría darse una experiencia llamada ‘Cuando segundo viajó en tren?’”, se preguntaron maestras y estudiantes. Las docentes gestionaron la excursión, que finalmente transcurrió desde Capilla del Monte a San Esteban, a través del Tren de las Sierras. Allí, alumnas y alumnos de la escuela primaria Inés Moyano de Molina recibieron a sus pares, compartieron el río y un picnic literario y la jornada culminó con un taller de cerámica, en el que cada estudiante pintó un vagón de tren que, días más tarde, recibieron en su escuela.

El viaje en tren abrió un sinnúmero de otras actividades: producciones orales y escritas a partir de narraciones de lo vivido, de las sensaciones y emociones atrave-



sadas; grabaciones con relatos, que culminaron en videos que las docentes compartieron a las familias y a la comunidad educativa; la elaboración de un libro-objeto llamado *El tren de las emociones*, con producciones de las y los estudiantes, que fueron presentadas en el Festival de la Palabra que se realizó en la escuela. “Allí, todas y todos pudieron leer sus producciones, contaron de qué se había tratado el viaje y qué habían sentido. Fue un cierre hermoso para esa experiencia”, concluyó Mariela.

Dos estrategias didácticas se utilizaron fundamentalmente en la segunda mitad del año: los agrupamientos flexibles y el acompañamiento personalizado a la enseñanza. La primera estrategia permitió concentrar el aporte docente —a través de una maestra de grado y la maestra +— en quienes precisaban mayor apoyo. Y la segunda, por su parte, fue necesaria con quienes requirieron una dedicación docente más intensiva. “Necesitábamos salir del aula y hacer trabajos con textos cortos, porque había estudiantes que se distraían o les costaba demasiado en el contexto áulico. Entonces, nos íbamos a la biblioteca y trabajábamos individualmente, a la par, desde un texto conocido, buscando palabras referentes, armando con sílabas o a través de letras sueltas que reconocieran. Fue paso a paso, pero muy necesario”, explicó Mariela.

Más autonomía para aprender, más herramientas para enseñar

El impacto de la experiencia de trabajo pedagógico sobre las y los estudiantes fue significativo: pasaron de ser copistas a leer en voz

alta, mostrando un crecimiento en autonomía, confianza y fluidez expresiva, fortaleciendo su producción escrita y el disfrute a través de la lectura. “Llegaron a diciembre con un excelente nivel de alfabetización, quizás quedaba alguien apenas en un nivel silábico, pero solo necesitaba más práctica, el cambio fue rotundo”, destacó Mariela Galleguillo.

También las docentes de grado involucradas destacaron diversos aspectos del trabajo formativo y de acompañamiento de la maestra +. “El aporte de Mariela fue importante en dos niveles: para compartirnos materiales, propuestas de adaptaciones específicas o actividades personalizadas para estudiantes. Y para compartir y dialogar acerca de secuencias didácticas, sobre las cuales siempre nos sugería algo respecto a qué y cómo abordar”, valoró Natalia, mientras que Candela agregó: “Me contribuyó con propuestas de adaptaciones concretas, pero siempre contextualizadas dentro de mi planificación, algo muy valorable desde mi punto de vista”. “En ocasiones, aprovechamos cuando estaba Mariela —una vez por semana— para organizar agrupamientos flexibles y conformar dos grupos, uno con estudiantes con mayores avances y otro con quienes mostraban menos. En este último, trabajaba una de nosotras con Mariela. También ella colaboró en el trabajo personalizado con algunas alumnas o algunos alumnos. Apuntábamos al mayor avance que se pudiera conseguir en todos los grupos”, explicó Natalia. “En mi caso, trabajé mucho con Mariela en la optimización de secuencias, para incluir más actividades de escritura y lectura espontánea, y realmente estuvo buenísimo”, comentó Fátima.

Por último, también desde el equipo directivo subrayaron la contribución de la propuesta: “El tra-

bajo con el Programa M+M ha sido muy beneficioso en nuestra escuela. Se advierten sus resultados en estudiantes que pasaron de grado, quienes si no estaban alfabetizados a finales de segundo grado estaban ya en proceso de conseguirlo —evaluó Norma Salinas, directora de la escuela—. Y Mariela nos aportó muchísimo en metodologías y estrategias de enseñanza. Ella siempre estuvo presente para la sugerencia, para orientar y acompañar, para aportar algo nuevo que pudiera ayudar a salir de ese lugar estanco en el que muchas veces nos encontramos cuando creemos que hemos probado de todo. Y lo hace con un conocimiento pleno de lo que la política educativa nos está solicitando. Realmente es muy positivo que nuestro gremio, aportando al M+M y desde su Programa de Alfabetización, detenga su mirada en lo pedagógico y contribuya con todo aquello que fortalezca nuestra profesión y mejore las condiciones de trabajo”. ●



Acompañar a las trabajadoras y los trabajadores que alfabetizan

La Secretaría de Educación de UEPC lleva adelante un acompañamiento cotidiano al trabajo de cada una de las maestras + en las 141 escuelas de la provincia en que se implementa el Programa M+M.

“El trabajo de fortalecimiento de la oralidad, la lectura y la escritura que impulsó Mariela Galleguillo en Capilla del Monte es un botón de muestra del trabajo que realizan las maestras + a lo largo del territorio cordobés. La dimensión formativa de su intervención fortalece las prácticas docentes a partir de un intercambio horizontal y del reconocimiento de sus saberes, repensando juntas la tarea para enriquecer la propuesta. Por otro lado, la dimensión del acompañamiento permite a maestras, maestros y equipos directivos salir de ‘la soledad del aula’ para abordar sus complejidades, modelizar prácticas, repensar estrategias y hacer foco en los ‘cómo’. De esta manera, se constituye un trabajo articulado que busca que cada estudiante aprenda en las mejores condiciones y la enseñanza se enriquezca”, explicó Rolando Aiassa, coordinador del Programa M+M en representación de UEPC.

Por su parte, Fabiana Nocco, secretaria de Educación del sindicato, subrayó la centralidad del acompañamiento en el M+M: “La maestra + es una docente con una afectación para realizar un trabajo junto a sus pares en el aula, en la escuela, allí donde el acto educativo está sucediendo. No es alguien que está detrás de un escritorio, escribe una propuesta y les dice a las maestras de grado qué tienen que hacer. Por el contrario, acompaña de manera situada, desde el territorio, conociendo las dificultades que se presentan para que suceda el aprendizaje”.

Tanto Fabiana como Rolando destacan la participación gremial en el M+M. “Así fortalecemos la alfabetización que viene llevando adelante UEPC, a través del

acompañamiento a la trabajadora y al trabajador que alfabetiza”, destacó Nocco. En tanto que Aiassa puntualizó la inscripción del plan en la tradición del Programa 108 Escuelas del sindicato. Además, resaltó la labor del equipo de formación de UEPC —que construye colectivamente y de manera horizontal esa formación y ese acompañamiento— y del equipo que trabaja sobre prácticas del Lenguaje y Matemática para reforzar la formación disciplinar de las maestras. “Este año estamos tra-

bajando fuertemente en fortalecer la alfabetización inicial, la alfabetización avanzada y la comprensión lectora de problemas matemáticos. Eso va más allá de enseñar a leer y escribir: apunta a la construcción y al ejercicio de

una ciudadanía crítica, que comprenda e interprete qué está leyendo, al tiempo que complejiza el pensamiento para abordar las dificultades que se presentan en el aprendizaje”, explicó Rolando.

Por último, una y otro consideraron que el Programa M+M debe continuar y profundizarse, porque es fundamental asegurar que todas y todos las y los estudiantes logren ese derecho cuanto antes, pero entendiendo siempre que “la alfabetización debe tener un abordaje institucional”, señaló Fabiana. “Por eso la maestra + trabaja con el Equipo de Gestión de cada escuela y busca impactar en el proyecto de alfabetización institucional, porque hay allí una responsabilidad compartida: no es solo de cada docente, sino de la escuela”, concluyó Rolando.

El programa M+M constituye una apuesta estratégica de nuestro sindicato para transformar la educación cordobesa. A través del acompañamiento continuo al trabajo docente, buscamos garantizar una enseñanza de calidad sustentada en una perspectiva de derechos. Esta iniciativa reafirma nuestro compromiso con la justicia social, la equidad territorial y el fortalecimiento de la escuela pública en cada rincón de la provincia. ●



A 20 años de la Ley de Educación Nacional: legados, deudas y desafíos

Inés Dussel y Myriam Southwell revisitan el proceso histórico que dio origen a la Ley de Educación Nacional (LEN) –cuya sanción cumplirá dos décadas en diciembre de este año– y reflexionan sobre su vigencia en un contexto de profundas disputas en torno al papel del Estado, los sentidos de lo público y el derecho a la educación. El diálogo recorre los consensos que hicieron posible la norma, las políticas que la acompañaron, las transformaciones que impulsó y las deudas que persisten. Más que un balance conmemorativo, el diálogo propone pensar qué horizontes comunes sigue ofreciendo la LEN para imaginar el futuro de la escuela argentina. La entrevista fue realizada por Gabriela Lamelas –actual titular de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE)– en el marco de las XXIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, organizadas en septiembre de 2025 en Córdoba por dicha asociación y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

–Gabriela Lamelas (GL): ¿Qué representa la Ley de Educación Nacional (LEN) en la historia de nuestro sistema educativo? ¿De qué tradiciones, continuidades y rupturas podría dar cuenta?

–Myriam Southwell (MS): Una de las cuestiones que más claramente se propuso la LEN fue reponer el lugar del Estado, después de una etapa de retracción del mismo. Y además planteó expresamente la noción de la educación como derecho, incluso instaurando principios vinculados a la no mercantilización. Le dio forma, a través de distintos tipos de institucionalidades, a esa noción, que se plasmó de una manera mucho más presente y clara que en etapas anteriores. Además, la ley fue acompañada con una serie de otras políticas y normativas, para que se construyeran mayores condiciones de igualdad que

permitieran ir plasmando ese principio –inconcluso, pero orientador– de la educación como derecho.

–Inés Dussel (ID): Hay varios elementos para pensarla. El primero es que las leyes no instituyen una realidad de manera inmediata. Por ejemplo, la Ley 1420 hizo obligatoria la escuela primaria, pero se tardó muchísimo en que fuera efectivamente obligatoria. En todo caso, plantean un horizonte deseable y un horizonte discursivo respecto de hacia dónde queremos ir. Organizan, regulan, establecen responsabilidades. En ese sentido, hay que pensarla como un proceso. No podemos afirmar que “se estableció la LEN y no se cumplió”, sino, en todo caso, pensar qué marco organizativo y regulatorio, qué horizonte de derechos y qué horizonte de problemas pedagógicos planteó.

Y hay que entenderla en respuesta a la Ley Federal de Educación de 1993. Fue una demanda que asumió

Néstor Kirchner: ¿qué hacer con el sistema que había configurado el menemismo? Había que ordenar situaciones que eran muy heterogéneas entre las provincias. Pienso, por ejemplo, en la EGB3 o la secundaria, la cantidad de años que tenían los niveles, los diseños curriculares, los contenidos, que era muy dispar entre las provincias. Entonces, la LEN vino a plantear un cambio de orientación política discursiva, en el sentido que Myriam mencionaba, respecto a los derechos. También vino a plantear un cambio de estructura del sistema, para volver a una organización con primaria y secundaria y desarmar la propuesta de la EGB y el polimodal que había planteado la Ley Federal. Y replanteó también el lugar del Estado nacional, que no era simplemente quien supervisaba, monitoreaba y evaluaba, sino quien tomó una responsabilidad más fuerte en la dirección del sistema, algo que sigue siendo central hoy, en un contexto distinto.

Otro asunto que introdujo la LEN fueron algunos contenidos importantes, como la enseñanza de la historia reciente o la perspectiva de género, que marcaron consensos amplios y que también hay que buscar sostener hoy, frente a un embate contra esos avances.

–MS: Le otorgó presencia significativa a temáticas que el sistema educativo, hasta ese momento, no había albergado de esa manera. Por ejemplo, la diversidad cultural del país tiene un lugar importante. O pensar, además, la educación como derecho en el plazo largo de la vida, lo cual tiene varios impactos: la obligatoriedad de la escuela secundaria –que, hasta ese momento, no estaba prescripta–, pero también un lugar de peso para la educación de jóvenes y

adultos, que existía, pero no tenía esa fuerza, y la LEN se ocupó de encuadrarla dentro de lo que se entiende como derecho.

–GL: Como señalan, una ley no inaugura una novedad absoluta: condensa discusiones de largo aliento y habilita, al mismo tiempo, nuevas líneas de trabajo y la pervivencia de tensiones. Algo similar puede decirse de la Ley 1420, que en su momento también recogió un debate acumulado y abrió una agenda para las décadas siguientes. ¿Es posible atribuirle a la LEN un peso simbólico equivalente en la historia de la educación pública argentina?

–MS: Habrá que dejar pasar algo más de tiempo para evaluarlo, pero tiendo a creer que sí, que tiene un nivel de impacto similar, respecto a la cobertura, a la construcción estatal que supone, a instalar una serie de nociones. Así como la Ley 1420 y la educación pública gratuita, cuando la cuestión de la religión pasó a un segundo plano, en este caso también hay principios, hay previsión de expansión del sistema, de cobertura. Efectivamente, parece tener una potencia que sería comparable.

–ID: Pienso que aún no podemos afirmarlo de manera tajante. Nadie sabía, cuando promulgaron la Ley 1420, qué lugar iba a tener, y tampoco lo supieron en 1904, sino décadas después. La LEN tiene una ambición de marcar época y de reordenar el sistema. Tenemos que ver qué produjo y quizás todavía no se pueda apreciar eso con más precisión, porque son movimientos que se arman en décadas y no en pocos años.

Otra discusión es respecto al lugar del Estado en Argentina. Y esto es algo que también vengo pensando con relación a Javier Milei. Hay una hipótesis de Eduardo Rinesi que me resulta muy interesante, que sostiene que la sociedad argentina tiene una fuerte entonación antiestatalista. Me parece que ahí hay alguna explicación del momento político actual. Esto nos invita a pensar no solamente en lo que dice la ley, sino en qué condiciones hay para que sea una orientación efectiva de las acciones públicas y privadas. Considerando un plazo histórico más largo, creo que la posdictadura marcó un quiebre, porque el Estado quedó muy deslegitimado, y vemos que trata de relegitimarse, y hay momentos en que lo logra y también hay crisis periódicas que no ayudan. La LEN tenía un espíritu de organizar un común. Hoy eso está en crisis, muy en crisis, y es algo a pensar más allá de la ley, por ejemplo, con la hipótesis sobre la desconfianza respecto al Estado y a lo público. Hay muchos otros procesos que identificar que están sucediendo y que van en paralelo a la ley.

–MS: Coincido con la hipótesis de Rinesi. Me parece que la sociedad argentina, después de la dictadura, del menemismo, de los 90 y del 2001, en buena medida, se siente victimizada por su propio Estado. Por supuesto, como todo, no es algo uniforme, no repercute de la misma manera en todos los sectores, pero hay algo de sentirse victimizada por su propio Estado. Y, bueno, por algo estamos en estos senderos en los cuales se lo impugna tanto, se le confía tan poco, y tampoco es tan tangible su eficacia; ya no se lo siente como garantía, ya no es sostén cotidiano de muchas cosas.

–ID: Hay dos quiebres importantes: la dictadura primero, después el 2001. Y ahora es otro momento de quiebre que hay que estudiar, y ya son muchos en pocas décadas. Respecto al 2001, recuerdo que trabajaba con una tesista, Marisa Eliezer, que estudiaba los actos patrióticos en las escuelas primarias en Ciudad de Buenos Aires entre 2003 y 2005. Había una revitalización de lo patriótico, pero era un patriotismo más cercano a la camiseta de fútbol que al Estado. En general, en los actos, los enunciados siempre referían al pueblo bueno y al Estado malo, de manera muy dicotómica.

–MS: Incluso, aun cuando la escuela sigue siendo valorada, a veces creo entender a la escuela como un

reducto, como un “ahí todavía, a pesar de todo, pasan cosas”. No la escuela como parte, como manifestación de una red, sino como algo “a pesar de todo”. Y una situación paradójica se vivió también en torno a la pandemia, cuando, por un lado, parte de la población se sintió cuidada y otra, evidentemente, se sintió limitada, encarcelada, que decidían por ellos, etcétera. Bueno, evidentemente, un mismo funcionamiento evoca y construye cosas muy distintas en sectores diferentes.

–GL: En ese mismo período relanzaron *El Monitor de la Educación Común*¹. ¿Cómo interpretan esa reaparición? ¿Qué articulación tenía con la LEN?

–ID: En realidad, el relanzamiento de *El Monitor* es un poco anterior, de 2004. Me convoca Daniel Filmus, por entonces, ministro de Educación, porque la querían relanzar. Cuando pensamos el nombre, señalé que era bueno recuperar la tradición del *El Monitor*, porque fue un instrumento importante de comunicación entre el Estado central y las y los docentes, pero no me imaginaba nada parecido al *Monitor* que yo estudiaba y había usado como fuente muchos años, sino que teníamos que formular una voz más plural desde el Estado y convocar a tomar la palabra. Y entonces la invitamos a Myriam, había periodistas también. Fui la primera directora con Inés



¹ *El Monitor de la Educación Común* fue la revista pedagógica oficial más importante de Argentina entre fines del siglo XIX, gran parte del siglo XX y principios del siglo XXI. Fue creada en 1881 por el Consejo Nacional de Educación, bajo el impulso de Domingo Faustino Sarmiento, con el propósito de difundir ideas, experiencias y normativas para consolidar el sistema nacional de educación pública. Su aparición precedió a la sanción de la Ley 1420 de Educación Común, que estableció la educación primaria obligatoria, gratuita y laica. La publicación tuvo varios relanzamientos, entre ellos, en 2004, a cargo del Ministerio de Educación de la Nación, poco antes de la Sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006.

Tenewicki, que era la responsable de prensa del Ministerio, periodista de profesión. Y la fuimos delineando a partir de algunas decisiones: por ejemplo, tener siempre una nota sobre escuelas, ir a las escuelas, desde una perspectiva federal, ir a contar experiencias de escuelas; tener una nota sobre maestras y maestros, que llamamos “Vidas maestras”, algo de sus biografías, de sus quehaceres y sus formas de ver el mundo; teníamos también una foto o un cuento que nos donaban artistas, y a veces docentes que escribían literatura; entrevistas a personalidades de la cultura. Siempre había un dossier, que preparábamos convocando a personas expertas de distintas áreas. Además, siempre teníamos una nota editorial.

–GL: Se empieza a publicar dos años antes que la LEN, ¿es posible establecer algún vínculo entonces con la ley?

–ID: Era parte de las políticas educativas de ese momento que estaban tratando de plantear otro tipo de orientación. Éramos muy cuidadosas con esa orientación, muy cercanas con las autoridades del Ministerio, con Filmus en particular. Si estábamos pensando un tema para el dossier, lo conversábamos mucho. Me acuerdo, por ejemplo, que una de las ideas que teníamos respecto a los temas era qué mundo vamos a conocer, las lenguas, el cuidado, las nuevas alfabetizaciones, los temas difíciles, la violencia, los conflictos, lo que surgía en el sistema educativo. Hubo un episodio de violencia, con armas, en el sur de la provincia de Buenos Aires, en Carmen de Patagones, y pensamos que había que hacer un dossier sobre qué respuesta le damos a esa escena y qué pensamos que tiene que hacer la escuela. Para eso, invitamos a psicoanalistas, filósofos, educadores, historiadores, sociólogos que ayudaran a entender el contexto y el fenómeno en sí, y a pensar propuestas concretas.

–MS: De alguna manera, nos íbamos enhebrando con las discusiones del momento y poniendo temas que, de lo contrario, no hubieran estado tan disponibles. O sea que, en un punto, también fuimos acompañando la discusión previa a la ley sobre los problemas educacionales que había que atender.

–GL: Han pasado 20 años desde la sanción de la LEN, transcurrió una pandemia y seguimos repensando la escuela. ¿Cuáles serían las razones para defender la ley –suponiendo que vale la pena defenderla– y cuáles son las deudas que persisten? A veces, cuidamos las leyes porque son lugares seguros a los cuales volver cada vez que las

políticas revuelven todo, otras veces, propiciamos su derogación.

–MS: En este contexto, la abrazaría a capa y espada, la defendería claramente. También es importante abrir la pregunta respecto a cuánto se le pide a una ley, porque no va a poder resolver todas las cosas. Es una ley que enuncia una serie de condiciones, que traza un camino. Pero para que eso se concrete no es suficiente, está claro, lo sabemos y habrá que acompañarla mucho más. Y habrá que construir un camino que llevará su tiempo. En la actualidad, considero que es una ley que hay que defender, y también considero que hay que acompañarla mucho con diversas políticas.

–ID: Hace poco escuché a Jesica Báez respecto de la Ley de Educación Sexual Integral de 2006, que es muy corta, y ella explicaba que fue en lo que pudimos ponernos de acuerdo y sirve, porque esos consensos básicos son los que nos orientan. Entonces, volviendo a la pregunta de la LEN, uno puede decir que, hasta tanto no haya una mejor, sostenemos esta. Por ahí, después de 20 años, hay cosas que repensar, pero en este momento, en que los consensos retrocedieron tanto, sostengamos esto, sostengamos ciertas ideas de la educación como derecho, la no mercantilización, un Estado educador, un reconocimiento a experiencias educativas diversas, ciertos contenidos que hoy están amenazados. Es un buen piso sobre el que construir. Después habrá que pensar, porque estamos en un momento diferente, por ejemplo, con la inteligencia artificial y con cambios geopolíticos y epistemológicos importantes. Este es un momento de bastante desorientación respecto a qué tiene que hacer la escuela, a la obligatoriedad, hay un montón de discusiones que habría que ver cómo se incluyen en la LEN.

Y la otra cuestión que decía Myriam es cuánto le pedimos a la ley y, además, cuánto tiene que decir la ley. Y vuelvo a esta idea de una ley de acuerdos básicos. La LEN implicó una negociación muy grande entre diversos sectores para que pudiera aprobarse, y hubo asuntos que se dejaron afuera. Pero ese proceso, que fue arduo, se hizo bastante bien, y la ley se aprobó con consensos mayoritarios. Entonces, ojalá volvámos a una época en que eso sea posible. Hay que trabajar también para eso, pensando que necesitamos construir lo común a partir de acuerdos que serán mínimos, o serán más desarrollados, ¿pero para dónde vamos? La LEN, en ese sentido, es un muy buen piso de acuerdos, que habrá que extender y reajustar en estas nuevas condiciones, pero sosteniendo esos acuerdos. ●

Derecho, responsabilidad pública y democracia



Hace 20 años se sancionó la Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Reconociendo las deudas existentes en educación, consideramos necesario destacar sus aspectos más democráticos a través de este decálogo.

10 razones para sostener la Ley de Educación Nacional (LEN)

1 La educación es un derecho, no una mercancía: define la educación y el conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales garantizados por el Estado y prohíbe que este suscriba acuerdos que conciban la educación como un servicio lucrativo o promuevan su mercantilización.

2 La responsabilidad principal e indelegable de sostener la educación pública es del Estado nacional junto a las provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires: las familias, las organizaciones sociales, las iglesias y las instituciones privadas participan de la educación sin reemplazar la obligación estatal de proveer una educación integral, permanente, gratuita y de calidad.

3 No hay derecho a la educación sin financiamiento: la ley vincula la garantía del derecho con la responsabilidad estatal de financiar el sistema y asignar mayores recursos donde existan mayores desigualdades. El artículo 9 establecía una inversión

consolidada no inferior al 6 % del Producto Interno Bruto. Ese artículo fue derogado, a partir del ejercicio fiscal 2026, por la Ley de Presupuesto N.º 27.798.

4 La obligatoriedad amplía derechos y responsabilidades públicas: con la LEN, se extiende la obligatoriedad hasta la finalización de la escuela secundaria y se obliga al Estado a crear escuelas, cargos y alternativas pedagógicas que aseguren acceso, permanencia, aprendizajes y egreso.

5 Libertad en un marco de atención a la igualdad: reconoce la libertad de enseñanza en proyectos institucionales y el derecho de las familias a elegir escuelas acordes con sus convicciones, siempre bajo el marco de un sistema regulado que sostiene y garantiza la posibilidad efectiva de acceder a una educación de calidad con independencia del ingreso económico, el lugar de residencia o las condiciones de vida de las familias.

6 La igualdad no es abordar todas las situaciones de la misma manera: la LEN establece políticas universales y estrategias específicas para enfrentar desigualdades económicas, sociales, territoriales, culturales, étnicas, de género o vinculadas con una

discapacidad. Para ello, contempla modalidades como la educación rural, especial, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria, en contextos de privación de libertad y de jóvenes y adultos.

7 Un sistema federal necesita un horizonte común: la ley distribuye responsabilidades entre la Nación y las jurisdicciones y establece al Consejo Federal de Educación como el ámbito de concertación en el que se definen contenidos curriculares comunes, aprendizajes prioritarios, títulos con validez nacional y criterios de calidad equivalentes. Se procura, así, evitar que el federalismo produzca fragmentación y que las desigualdades territoriales se conviertan en destinos educativos.

8 Educar es más que acreditar aprendizajes individuales: la escuela debe garantizar lectura, escritura, ciencias, tecnologías, artes, educación física, formación ciudadana, derechos humanos, memoria colectiva, diversidad cultural, educación ambiental y preparación para el trabajo y los estudios superiores. El aprendizaje no puede reducirse a resultados individuales medidos mediante exámenes. La educación forma parte de la construcción de un mundo común: transmite conocimientos y, al mismo tiempo, genera experiencias de convivencia, cooperación, responsabilidad y participación democrática.



9 Las y los docentes como trabajadoras y trabajadores que producen saber pedagógico: la LEN establece el derecho de las y los docentes a un salario digno, estabilidad, seguridad social, condiciones adecuadas de trabajo, formación gratuita y en servicio, libertad de cátedra, participación en el gobierno educativo, asociación sindical y negociación colectiva. De este modo, la calidad no descansa en la competencia individual, la flexibilización laboral o la amenaza de perder el puesto de trabajo. Requiere políticas de formación, acompañamiento, participación y reconocimiento de la experiencia construida colectivamente.

10 La calidad es una responsabilidad colectiva, no un *ranking* de escuelas: sostiene que la evaluación debe servir para ampliar derechos, orientar políticas y fortalecer las escuelas y establece que la educación no puede medirse al margen de las condiciones materiales y culturales de la enseñanza. Para ello, propone una evaluación integral del sistema educativo que incluya: aprendizajes, cobertura, permanencia, egreso, inversión, condiciones institucionales, formación docente y contextos socioculturales.

Un piso desde el cual seguir construyendo

La Ley de Educación Nacional no resolvió las desigualdades educativas, pero sí estableció un principio desde el cual es posible exigir su cumplimiento: todas las personas tienen derecho a una educación integral y de calidad, y el Estado es responsable de garantizarla.

Sin enseñanza, conocimientos y condiciones de escolarización, el derecho se vuelve una promesa vacía; pero sin un derecho garantizado públicamente, los aprendizajes se convierten en oportunidades desigualmente distribuidas. Por ello, no se trata de optar entre libertad y Estado. La verdadera pregunta es si la libertad educativa será un derecho efectivo para todas y todos o una posibilidad condicionada por los recursos de cada familia. En este marco, defender la LEN es defender la existencia de un sistema educativo público, federal y democrático; la escuela como espacio de encuentro entre diferentes; el trabajo docente como actividad intelectual y colectiva; y la responsabilidad indelegable del Estado de construir igualdad. ●

Egresaron 125 docentes tras dos años de cursado

Primera cohorte del Trayecto Pedagógico de UEPC:

una formación situada que fortalece a docentes y escuelas

Durante 2024 y 2025, profesoras y profesores de Córdoba cursaron una propuesta de formación, con sedes distribuidas en toda la provincia –ceranas a sus lugares de residencia–, que contempló el ritmo y los momentos de trabajo y con prácticas desarrolladas en sus propios ámbitos laborales, aunando así la formación a la experiencia cotidiana de enseñar. Impulsado por la Secretaría de Educación del sindicato, a partir de una necesidad sostenida por compañeras y compañeros de las distintas delegaciones, el trayecto retomó la impronta de trabajo de UEPC y trascendió la acreditación pedagógica: constituye una política gremial que amplía derechos, fortalece el trabajo docente, mejora condiciones laborales y reafirma el valor social de la educación como proyecto colectivo.

El año 2025 será memorable para docentes de toda la provincia que culminaron el Trayecto Pedagógico (TP) impulsado desde la Unión de Educadores (UEPC) –única institución gremial reconocida oficialmente para brindarlo a sus afiliadas y afiliados–, integrando así la primera cohorte de esta propuesta, que ya cuenta, además, con otras dos en curso. Un proyecto que comenzó como empeño y porfía del gremio a partir de una necesidad sentida por compañeras y compañeros –una demanda histórica de profesoras y profesores con título profesional, pero sin titulación pedagógica– se convirtió, más tarde, en un sueño hecho realidad para centenares de ellas y ellos a lo largo de toda Córdoba, y hoy resulta un apoyo y un aporte inestimable para sostener el trabajo educativo en las escuelas. El trayecto constituye una guía de navegación –como las estrellas orientaban a los antiguos navegantes– y, a partir de nuevos caminos, busca fortalecer y revalorizar el trabajo docente y mejorar sus condiciones laborales.

Educación en Córdoba dialogó con egresadas y egresados que integraron esta primera cohorte para conocer su evaluación sobre la propuesta pedagógica, el impacto en su trabajo y condiciones

laborales y sus expectativas de formación a futuro. También consultó a secretarías generales de las delegaciones que durante 2024 y 2025 fueron sede del TP y a Fabiana Nocco –secretaría de Educación de UEPC, quien encabeza el proyecto– para conocer acerca del trabajo que la implementación demandó a la organización gremial y el impacto en su labor político-sindical.

Un puente hacia el futuro: formación que transforma

Las graduadas y los graduados del TP no dudaron en valorar de manera positiva, en primer término, la posibilidad de acceder a una formación pedagógica que anhelaban desde hace muchos años y no podían canalizar a través de otras propuestas públicas o privadas, por distintas limitaciones de estas iniciativas. “Si UEPC no hubiese organizado este trayecto, realmente me hubiese sido muy difícil hacerlo en otra oferta académica. Esta posibilidad es abierta para cualquier afiliada o afiliado, desde donde se encuentre, y hay cada vez más sedes presenciales, por lo cual es más fácil acceder”, subraya Leonella Ravera, reciente egresada

del TP, de la localidad de Viamonte (depto. Unión).

Las y los docentes cursantes destacaron también los aportes pedagógicos del TP y la contribución a la revalorización de su trabajo. “Me permitió tener una visión más integral y situada de mi rol, pensar con más herramientas mi propia escuela y la comunidad que la constituye y rodea”, destacó Gonzalo Parodi, de La Calera (depto. Colón), mientras que Carina Ferrero, profesora en Balnearia (depto. San Justo), agregó: “El trayecto me permitió no solo comprender mejor a cada estudiante, sino también fortalecer mi compromiso como docente y con la educación en estas épocas tan difíciles”. Como explicó Fabiana Nocco, UEPC impulsa este trayecto porque considera que, “para dar clases en estos tiempos, no alcanza con el saber disciplinar, sino que es indispensable contar con una formación pedagógica integral y actualizada”.

El espacio de intercambio y autorreconocimiento propiciado por el trayecto fue otro aspecto valorado por las y los cursantes. “Lo más lindo fue hablar con colegas y darnos cuenta de que nos pasaba lo mismo, advertir que, en la provincia, las problemáticas eran comunes, porque de lo contrario cada docente queda en una





situación de aislamiento por la bajada de línea administrativa y se pregunta ‘¿qué hago con todo esto?’”, expresó Macarena Boretto, de Totoral (depto. Totoral).

Por último, y no por ello menos importante, las egresadas y los egresados del TP destacaron el impacto del mismo sobre sus condiciones de trabajo. “En mi caso, me posibilita figurar como apta en la Lista de Orden de Mérito (LOM) para la dirección del CENMA en que trabajo, rol en el que ya me desempeñaba, pero en forma precaria. Es un plus interesante y necesario”, comentó Macarena. “Te otorga la posibilidad de adquirir cierta estabilidad, por cuanto el trayecto es requisito indispensable para quienes ejercemos la docencia con títulos profesionales, por ejemplo”, consideró Gonzalo.

Una apuesta sostenida desde el territorio

Antes de serlo para las y los cursantes, el TP fue un enorme desafío para UEPC como organización y, fundamentalmente, para las delegaciones que durante dos años fueron sedes de la experiencia pedagógica, debiendo recibir mensualmente a docentes de su departamento y de otros cercanos. Les supuso “constituir-

se en una escuela, con todo lo que ella implica”, como lo graficó Ruth Palloni, secretaria general de la Delegación Roque Sáenz Peña de UEPC: garantizar espacios para las clases presenciales, con condiciones edilicias, de infraestructura y de conectividad adecuadas y, en ocasiones, sugerir a tutoras y tutores que –a partir de la selección y capacitación de la Secretaría de Educación de UEPC– pudieran desempeñarse en ese rol. También acompañaron trayectorias pedagógicas de docentes cursantes, articularon con las escuelas en las que realizaron las prácticas y asumieron tareas administrativas propias de una institución escolar, para lo cual fue necesario formar específicamente al personal del sindicato.

“Para nuestra delegación, significó poner en marcha una escuela, un aula en el interior de la provincia, que es lo más importante para tener acceso a una formación de calidad en los espacios que habitamos”, enfatizó Ruth. Por su parte, Rafaela Ludeña, secretaria general de la Delegación San Justo, remarcó: “Se construyó una escuela donde las compañeras y los compañeros quisieran estar, pudieran permanecer y, por supuesto, recibirse. Realmente todos los días se abrazaba y se contenía a quien lo

necesitaba para que pudiera sostenerse en el trayecto”.

Otro aspecto destacado desde las delegaciones que fueron sede del TP fue su aporte al trabajo y debate gremial. “Este vínculo con las y los cursantes nos permitió fortalecer nuestra labor sindical, porque estos encuentros presenciales nos posibilitaban hacer un resumen e intercambiar reflexiones respecto a lo que había pasado esas semanas, una manera también de acercar la actividad gremial a personas que están menos imbuidas en ella. Nos permitió ejercer nuestra función desde otro lugar”, explicó María Laura Garzón, secretaria general de la Delegación Colón de la UEPC.

Más allá del arduo trabajo que les implicó, desde las delegaciones reconocieron la trascendencia y el impacto de la implementación del trayecto. Al respecto, Malena Limia, secretaria general de la Delegación Totoral, señaló: “Celebro que nuestro sindicato se pusiera al hombro este proyecto del TP y lo sacara adelante. La Delegación Totoral fue sede en el norte de la provincia, donde las distancias son grandes, no hay medios de transporte. Por lo tanto, había que organizarlo contemplando esas particularidades, y así se hizo, porque era una demanda muy sentida de las compañeras y los compañeros”.

Una propuesta accesible y de calidad

La certificación de 125 docentes no solo obedeció a su esfuerzo y capacidad personal, sino a la construcción de una serie de condiciones que posibilitaron el éxito de la propuesta: la distribución de

sedes a lo largo de toda la provincia, que facilitó el acceso; la combinación de clases presenciales –que permitían encuentros e intercambios significativos– con otras virtuales; la consideración dentro de la propuesta de la experiencia docente previa; una fecunda articulación entre teoría y práctica; la

previsión de los tiempos laborales docentes; la realización de las prácticas en los ámbitos de trabajo de cada cursante; entre otras.

Estas condiciones fueron particularmente reconocidas por las y los cursantes. Carina Ferrero destacó que se tuviera en cuenta su experiencia docente, porque se

TRAYECTO PEDAGÓGICO DE UEPC

Un acompañamiento formativo situado y de calidad que fortalece a docentes y escuelas



400 docentes cursando en las cohortes 2025-2026



+ de 270 ciudades o pueblos de toda la provincia en los que trabajan las y los cursantes



+ de 790 convenios de prácticas firmados entre 2024 y 2026



285 escuelas asociadas a las prácticas



125 egresadas y egresados con certificación. Primera Cohorte 2024



Una política gremial que amplía derechos, fortalece el trabajo docente, mejora condiciones laborales y reafirma el valor social de la educación como proyecto colectivo.



Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba



2024
Primera cohorte



2025
Segunda cohorte



2026
Tercera cohorte

sintieron muy valoradas y valorados. “Todos los trabajos prácticos y las evaluaciones que hicimos fueron situadas en nuestro ámbito laboral y eso fue muy rico”, explicó.

Macarena Boretto se manifestó en el mismo sentido, pero remarcó también la especial consideración a las particularidades del trabajo docente: “Se notaba la voluntad de valorar nuestros saberes, rescatar nuestras experiencias, trabajar sobre lo real y no solo con la teoría. En ese sentido, los textos estaban bien elegidos, se ensamblaban de manera adecuada en la propuesta. No nos tocó leer por leer, cada texto tenía una finalidad, algo que también es para valorar, por el esfuerzo de estar trabajando y cursando a la vez. Cuando estábamos, por ejemplo, en épocas de exámenes, contemplaban esa situación”.

Por último, las y los cursantes destacaron el aporte del TP a una reflexión política situada respecto al rol docente. “Había indagado distintas ofertas académicas, pero siempre encontraba alguna limitación relacionada a mis posibilidades. El trayecto de UEPC me permitió realizarlo en mi propia localidad, hacer las prácticas en la misma escuela donde trabajo y con una perspectiva política y gremial ajustada tanto a la realidad de las y los docentes como a la situación social que estamos atravesando. En una época marcada

por la demonización y la apatía política, es doblemente valioso encontrar un espacio de formación que nos permita pensarnos como sujetos políticos, especialmente por la responsabilidad que tenemos en tanto educadoras y educadores”, expresó Gonzalo.

Horizontes de formación tras la experiencia del TP

Tras su primera experiencia, el TP propuesto por UEPC congregó cada vez más docentes cursantes en sus nuevas cohortes, lo cual evidenció su necesidad y reconocimiento. Y quienes lo atravesaron –desde diferentes lugares– ya piensan en cómo continuarlo.

Para María Laura Garzón es preciso “federalizar aún más” esta propuesta, para “llevarla a los puntos más lejanos de la provincia”. Y eso depende también, desde su punto de vista, de que quienes participaron de esta primera experiencia logren difundirla y amplificarla. En el mismo sentido, Ruth Palloni estimó que “hay profesionales que están en el sistema educativo, especialmente en el Nivel Secundario, sobre todo en escuelas agrotécnicas o industriales, con una muy buena formación disciplinar, pero que aún reclaman formación pedagógica. Pero estamos en un muy buen camino”. Por su parte, Rafaela Lu-

dueña consideró importante extender la propuesta “para seguir resignificando la carrera docente, algo tan importante para sostener la escuela pública”.

Desde la Secretaría de Educación de UEPC, ya comenzaron también a proyectar un sendero futuro. “Estamos pensando en una actualización permanente para quienes hayan egresado de este trayecto, a través de una modalidad que puede ser nuevamente combinada, con virtualidad y presencialidad, para poder acompañar la formación docente en los desafíos que van surgiendo en las escuelas”, comentó Fabiana Nocco.

Por su parte, Macarena Boretto ponderó la necesidad de sostener “las distintas propuestas de formación que se proponen desde UEPC así como las iniciativas de apoyo al trabajo docente en territorio o la revista *Educación*, que nos acerca ideas y nos pone a pensar a todas y todos en cierto momento sobre el mismo tema”. Su deseo es que, desde la organización gremial, se pueda comenzar a soñar con “una licenciatura en gestión educativa, algún tipo de licenciatura con la misma modalidad del trayecto, al alcance de todas y todos, para que sea democrático acceder a la profesionalización, a más horas o a un ascenso. El TP ya demostró que este tipo de sueños son posibles, ¿por qué no ilusionarse?”. ●

Una política sindical siempre acontece en equipo

Por Juan Cuello (*) y Sofía Álvarez (**)

El TP es una respuesta del sindicato a una demanda de profesionales que ya se encuentran enseñando en la escuela secundaria: contar con una formación y certificación pedagógicas que fortalezcan su estabilidad laboral.

El desafío asumido por UEPC no fue solamente implementar un plan de estudios, sino construir una experiencia formativa con identidad propia. A partir del plan de estudios vigente, el gremio desarrolla una propuesta situada que recupera las trayectorias laborales de quienes cursan y los desafíos actuales de la escuela secundaria cordobesa. De este modo, la formación fue pensada como un proceso de construcción profesional que reconoce la trayectoria de sus cursantes como trabajadoras y trabajadores de la educación.

Para hacerlo posible, fue necesaria una organización institucional capaz de articular saberes, experiencias y responsabilidades diversas. La Coordinación General asumió la tarea de vincular las dimensiones políticas territoriales del proyecto, asegurar el trabajo articulado con la institución certificante, coordinar las áreas involucradas en la propuesta e integrar el TP dentro de la Secretaría de Educación y sus distintas propuestas de alcance provincial.

Sobre esa base, diversos ámbitos de UEPC aportaron desde sus especificidades. El área Administrativa creó los circuitos necesarios para hacer posible el recorrido: inscripción, comunicación, organización documental y generación de analíticos. Desde el Aula Virtual, recuperaron la experiencia acumulada por la Se-

cretaría de Educación en propuestas de formación docente previas, construyendo un entorno pensado no solo como soporte tecnológico, sino como espacio pedagógico de encuentro y aprendizaje.

La Coordinación Pedagógica diseñó el recorrido formativo, acompañó la producción y revisión de materiales, fortaleció el trabajo tutorial y realizó el seguimiento de las trayectorias a lo largo de los distintos módulos. Particularmente, para la producción de contenidos, se procuró invitar a docentes de la escuela secundaria y especialistas para que formen parte de la tradición formativa y generadora de conocimiento situado del sindicato y el ICIEC. A esta trama, se sumó el trabajo de tutoras y tu-

ttores, quienes pusieron a rodar la propuesta, acompañando a cada cursante en las distintas sedes de la provincia.

La implementación del TP de la UEPC es un proceso de construcción colectiva donde decisiones, equipos y saberes se articulan para sostener una política de formación docente. Celebrar el egreso de nuestras y nuestros cursantes es un ejercicio

de convicción política, soberanía pedagógica y justicia laboral, porque existe una trama institucional de personas, experiencias y capacidades construidas dentro del sindicato para garantizar un acompañamiento formativo situado y de calidad.

(*) Coordinador General del Trayecto Pedagógico de UEPC
(**) Coordinadora Pedagógica del Trayecto Pedagógico de UEPC





Acompañar la escuela

Este recorrido recupera las principales acciones impulsadas desde la Secretaría de Educación y busca poner en valor la perspectiva de trabajo que orienta y sostiene 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, generando espacios de diálogo, encuentro y trabajo compartido sobre preocupaciones pedagógicas comunes.

Las solicitudes de las escuelas son canalizadas a través de las delegaciones de la UEPC y, a partir de ellas, implementamos intervenciones institucionales y situadas.

Para contar con el apoyo de la Consulta Pedagógica, comunicate con tu delegación.

Durante el año 2026, realizamos 30 consultas en 190 escuelas.

Trabajamos con 250 equipos de gestión y 397 docentes.

Programa M+M en el Programa de Alfabetización de UEPC

Coordinación: Rolando Aiassa y Lourdes Roldán

Desde este programa, UEPC acompaña a las y los docentes de Nivel Primario en el trabajo de enseñar, en estrecha relación con las prácticas sociales del lenguaje y la alfabetización. En dicho marco, sostenemos talleres de formación y reflexión situados.

En 2026, el Programa M+M está presente en 141 escuelas.

Junto con las 47 maestras +, acompañamos a más de 750 docentes del Nivel Primario y 18.000 estudiantes.

Propuestas de formación

Programa de Gestión Directiva

GESTIÓN DIRECTIVA,
Autoridad Pedagógica y Liderazgo Distribuido

Coordinación: Viviana Postay

Se dirige a compañeras y compañeros que aspiran a ejercer cargos de gestión directiva entendiendo la relevancia de fortalecer la gestión como un trabajo técnico-político, situado y participativo.

Cursaron 650 compañeras y compañeros de las siguientes delegaciones: Capital, San Javier, General Roca, Marcos Juárez y Totoral.

FORTALECER LA GESTIÓN DIRECTIVA:
Desafíos de la escuela hoy

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

Se dirige a compañeras y compañeros que se desempeñan en cargos directivos con el propósito de fortalecer la función pedagógica de la conducción escolar. A través de esta propuesta, ofrecemos herramientas para gestionar el currículum y la enseñanza, conformar equipos de trabajo, acompañar las trayectorias escolares y fortalecer la toma de decisiones en contextos complejos.

LECTURA Y ESCRITURA PROFESIONAL DOCENTE EN TIEMPOS DE IA

Este es un módulo transversal del Programa de Gestión Directiva donde proponemos reflexionar sobre los desafíos y las posibilidades que plantea la inteligencia artificial en las prácticas de lectura, escritura y producción profesional de los equipos de gestión.

Otras propuestas formativas

Coordinación: Eugenia Castello

En este año han participado más de 1.300 compañeras afiliadas y compañeros afiliados de toda la provincia, en las siguientes propuestas:

- ➡ **Alfabetización en Educación Secundaria**
- ➡ **Eco pódcast en la escuela. Narrativas sonoras sobre escuela y ambiente**
- ➡ **Entornos digitales y bienestar educativo**
- ➡ **Enseñar Ciencias Sociales acá y ahora: actualizaciones y debates**
- ➡ **Pensar el trabajo: miradas históricas y sociales para su abordaje en el aula**
- ➡ **Puentes matemáticos: progresiones de aprendizaje entre primaria y secundaria**
- ➡ **IA y tecnologías digitales para el diseño de propuestas inclusivas**
- ➡ **Convivencia escolar: comprender para intervenir**

**JORNADAS PEDAGÓGICAS UEPC
DIÁLOGOS NECESARIOS
PARA ACOMPAÑAR LA ESCUELA**



Nos encontramos en un ciclo de tres jornadas pedagógicas con 2.400 compañeras y compañeros de toda la provincia para dialogar, compartir experiencias y pensar colectivamente los desafíos de la escuela y del trabajo de enseñar en el Pabellón Argentina.

- ➡ **En junio, conversamos con Daniel Feldman:** Diálogos necesarios para acompañar la escuela: la enseñanza
- ➡ **En agosto, con Perla Zelmanovich:** Diálogos necesarios para acompañar la escuela: la convivencia
- ➡ **En septiembre, con Laura Penacca, Anabella Díaz y Darío Sandrone:** Diálogos necesarios para acompañar la escuela: inteligencia artificial

Reflexiones gráficas:

Proyecto de Ley de Libertad Educativa
vs. Ley de Educación Nacional (LEN)

Guion: Ariel Orazzi
Ilustración: melon.nic



Publicaciones recientes

► Sobre la escuela



► Soy de aquí, soy de allá



► A 50 años del Golpe



► Resultados de investigaciones



► 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



Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

