LA ESCUELA PÚBLICA CONSTRUYE DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

CONGRESO PEDAGÓGICO
50 AÑOS DE CTERA

Confederación de Trabajadores de la Educación
de la República Argentina

"La Historia, la Lucha y la Esperanza"

50 CTERA

50 ANIVERSARIO / CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA

LA ESCUELA PÚBLICA CONSTRUYE DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

CONGRESO PEDAGÓGICO

50 AÑOS DE CTERA

Confederación de Trabajadores/as de la Educación
de la República Argentina

Duhalde, Miguel
La escuela pública construye democracia y derechos humanos : Congreso Pedagógico 50 años de CTERA / Miguel Duhalde ; Sonia Alesso. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA, 2024.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-82951-9-0

1. Formación Docente. 2. Pedagogía. 3. Medios de Enseñanza. I. Alesso, Sonia II. Título
CDD 371.010982

Equipo de Ediciones CTERA
Coordinación General: Sonia Alesso y Miguel Duhalde
Diagramación y diseño: Martín Meyer
Corrección de estilo: Cecilia Dupuy y Andrea Núñez
Transcripciones: Cecilia Dupuy y Ayelén Duhalde
Archivo Fotográfico: Leandro Galván

Nota: En esta publicación se ha respetado el criterio escritural de cada autor/a en relación a la perspectiva de género. Por lo que en la lectura de las siguientes líneas observarán diversas formas de referir-nombrar a las y los sujetos, de acuerdo a la decisión de cada autora o autor.

Las imágenes incluidas en esta edición pertenecen y fueron gentilmente ofrecidas por la Secretaria de Prensa de la CTERA y por las Entidades de Base de CTERA.

1ª Edición, junio de 2024

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723
Impreso en Argentina – printed in Argentina

ÍNDICE

PRÓLOGO
Adriana Puiggrós 7

INTRODUCCIÓN
Miguel Duhalde 9

PRESENTACIÓN
Sonia Alesso, Hugo Yasky 14

SECCIÓN
LA EDUCACIÓN DE LAS INFANCIAS EN LAS ESCUELAS DE LA ARGENTINA

CAPÍTULO 1:
ENTRE LA INFANCIA DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA
Patricia Redondo, Walter Kohan 22

CAPÍTULO 2:
ALFABETIZACIÓN AQUÍ Y AHORA
Mirta Castedo, Delia Lerner, Mirta Torres 30

CAPÍTULO 3:
ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA
José "Tono" Castorina, Patricia Sadovsky 46

CAPÍTULO 4:
EL VAIVÉN DE LAS ESCUELAS
Carlos Skliar, Martín Ferrari 58

SECCIÓN
FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE EN LAS NUEVAS FORMAS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

CAPÍTULO 5:
LOS DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE CARA AL PORVENIR
Myriam Feldfeber, Flavia Terigi, Verónica Piovani 66

CAPÍTULO 6:
TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN: DEBATES SOBRE LA INCLUSIÓN DIGITAL, LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LAS REDES SOCIALES
Mariana Maggio, Laura Mares, Sebastián Novomisky ……90

CAPÍTULO 7:
LA TRAMA "ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD"
Isabelino Siede, Laura Santillán, Ana Arias, Beatriz Greco, Néstor Carasa ……108

CAPÍTULO 8:
EL TRABAJO DOCENTE COLECTIVO Y LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Luz Albergucci, Germán Cantero, Héctor González ……..134

CAPÍTULO 9:
CONDICIONES LABORALES, SALUD Y VALORACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA ACTUALIDAD
Manuela Mendonça, Lilian Capone, Mabel Ojea, Adriana Monteverde …..154

SECCIÓN
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 10:
DERECHO A LA EDUCACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DEL ESTADO
María Pia López, Eduardo Rinesi ……..178

CAPÍTULO 11:
JUSTICIA, DERECHOS HUMANOS Y GÉNEROS
Emilse Bustos, Natalia Salvo, Yamile Socolovsky ……194

CAPÍTULO 12:
POLÍTICAS EDUCATIVAS, AVANCE PRIVATIZADOR Y RESISTENCIAS CONTRAHEGEMÓNICAS EN AMÉRICA LATINA Pablo Gentili, Liliana Pascual, Juan Gabriel Espínola, Heleno Araujo, Martha Alfonso, Elbia Pereira, José Olivera..……...208

CAPÍTULO 13:
LA EDUCACIÓN POPULAR, ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y MOVIMIENTOS LATINOAMERICANOS
Pablo Imen, Lidia Rodríguez ……..232

SECCIÓN
ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EMERGENTES EN EL CONTEXTO ACTUAL

CAPÍTULO 14:
LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON PERSPECTIVA DE GÉNEROS Y DIVERSIDADES
Marcelo Zelarayán, Greta Pena, Graciela Morgade ……...248

CAPÍTULO 15:
DEBATES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL FRENTE A LA CRISIS CIVILIZATORIA
Pablo Bertinat, Mariela Leiva, Miryam Kurganoff de Gorban ……264

CAPÍTULO 16:
LA ENSEÑANZA Y LAS LUCHAS POR EL "NUNCA MÁS"
Carlos Enrique "Charly" Pisoni, Victoria Montenegro, Patricia Romero Díaz, Rogelio De Leonardi ……282

CAPÍTULO 17:
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO CAMINO PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO
Rita Torchio, Rosario Badano, María Teresa Sirvent ……300

CAPÍTULO 18:
ARTE Y ESCUELA PÚBLICA
Eva Harvez, Lucho Milocco, Cassio Carvalho (Grupo Pim Pau) ……320

CAPÍTULO 19:
EDUCACIÓN, PUEBLOS ORIGINARIOS E INTERCULTURALIDAD
Teresa Artieda, Ector Catorí, Alex Cuellar, Mariano Nagy ……326

CAPÍTULO 20:
NUESTRA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN HECHA LIBROS
Graciela "Cacha" Rodríguez, Mariana Caballero, Eduardo Mancini, Antonio Nicolau, Juan Balduzzi, Nicolás Arata ……344

FIN DE OBRA ……357

PRÓLOGO

El 50ª aniversario de la CTERA tiene una importancia especial para el conjunto del sindicalismo argentino, para toda su historia y para las luchas del presente por los derechos sociales que actualmente están siendo avasallados por el gobierno anarco-neoliberal, representante de los intereses concentrados del gran capital nacional y transnacional.

Años de discusión sobre el carácter identitario de esta organización sindical culminaron afortunadamente, en 1973, en la ruptura con la vieja concepción de la "maestra" como apóstol del saber, para avanzar hacia la toma de conciencia respecto de la tarea educativa como trabajo. Fundar la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina fue una decisión sindical y política de posicionarse junto al conjunto de la clase trabajadora; una asunción del compromiso por la lucha de los derechos negados desde un siglo atrás y un aporte a la concepción de la docencia como colectivo. Al mismo tiempo puso a la vista otros aspectos de la tarea y de la identidad de los/las docentes: la absoluta mayoría de mujeres, los problemas de salud causados por el tipo de trabajo, las cargas pedagógicas y administrativas fuera del horario escolar no reconocidas en las remuneraciones, la responsabilidad de la alimentación de las y los estudiantes y la atención de los problemas familiares y psicológicos de las y los alumnos en la escuela.

Por otra parte, las y los fundadores de la CTERA tenían posturas políticas democráticas y populares explícitas, que comenzaron con la larga lucha contra la concepción liberal de la educación, su historia y el enfoque tradicional de cada una de las disciplinas. Se trataba -se trata- de uno de los cometidos más difíciles-de cambios culturales y tecnológicos cuyo ritmo nunca es parejo con los cambios en la enseñanza-aprendizaje, ni independiente de los acontecimientos sociales y políticos. Modificar el *curriculum*, los métodos y las tecnologías, las normas de convivencia en las instituciones educativas, la imagen de la escuela como posible depositaria de los chicos y chicas, han sido consecuencias del enfrentamiento entre dos proyectos de país: aquel agro-minero exportador, subordinado a las grandes potencias, y el país independiente, democrático, socialmente justo y verdaderamente republicano. En este último se alinearon las y los trabajadores de la educación nucleados en la CTERA.

Sumemos también que el gremio asumió su responsabilidad y ejerció el derecho de participar de las decisiones político educativas y, acorde a la legislación vigente y la tradición del movimiento obrero, las incluyó en los temarios de la paritaria nacional.

A su vez, la participación de la CTERA en la Internacional de la Educación y en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano también debe ser muy valorada, especialmente en momentos en los cuales la ultraderecha, enemiga de la escuela y de la educación pública, enfrenta y descalifica a los/las docentes.

El libro que aquí se presenta contiene el enorme trabajo realizado por la CTERA en todos estos años, que va desde la lucha por un salario digno, el reconocimiento del tiempo extra no remunerado, las condiciones de trabajo, los edificios escolares aptos y confortables, hasta la formación docente permanente y en ejercicio. Entendiendo que todos estos aspectos constituyen derechos de la docencia y también condiciones necesarias para cualquier cambio educativo.

La vinculación con pedagogos/as y otros/as especialistas en educación cuyas intervenciones en el Congreso de conmemoración del 50ª Aniversario se incluyen en este volumen, no es circunstancial. La CTERA sostiene programas de formación e investigación, seminarios y encuentros con los/las especialistas argentinos/as e invitados/as de otros países de reconocida trayectoria y comprometidos/as con la educación pública. Es así que, en el Congreso del 50ª aniversario, lejos de cerrarse en un solo enfoque, los temas abordados se pusieron en debate, denotando la incidencia que tienen en la educación las cuestiones ambientales, las luchas feministas, la defensa de los derechos humanos, las diversas cosmovisiones de los pueblos originarios y de las de minorías con capacidades diferentes. Un debate que también estuvo atravesado por temáticas centrales como la alfabetización, la educación de las infancias, la formación docente, el papel de las tecnologías, la inteligencia artificial, las expresiones artísticas, entre otras.

Finalmente, quiero destacar que el conjunto del texto es, sin dudas, un valioso material de consulta permanente para la docencia, ya que crea un clima que invita al aprendizaje, a la formación permanente y a la apropiación crítica de herramientas metodológicas, conceptuales y tecnológicas desde una perspectiva cultural y educativa humanísticas.

Adriana Puiggrós

INTRODUCCIÓN

La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), en el marco de la conmemoración de su 50º aniversario, realizó su **Congreso Pedagógico "La Escuela Pública construye Democracia y Derechos Humanos"**.

Esta propuesta de formación colectiva fue pensada y convocada en el marco de las celebraciones por los 40 años de Democracia, para reflexionar sobre el presente y el porvenir de la educación, como así también para recuperar el sentido histórico de nuestras luchas sindicales, pedagógicas y políticas, en tiempos en los que la derecha arremete contra las instituciones del sistema democrático y cuestionan las políticas de derechos humanos consolidadas durante los gobiernos de signo nacional y popular, en los últimos años.

Celebrar los 50 años de la CTERA y los 40 años de la Democracia, nos estimula a realizar un re-conocimiento de las luchas sostenidas en todos estos años en defensa de la educación pública y a tomar conciencia sobre los importantes avances conseguidos en materia de derechos sindicales y sociales. También convoca a la resistencia organizada, cuando esos derechos se intentan suprimir o son directamente vulnerados a través de la implementación de políticas neoliberales y neoconservadoras.

El **"Congreso Pedagógico 50 años de CTERA. La Escuela Pública construye Democracia y Derechos Humanos",** se inscribe en el camino ya iniciado por los Sindicatos docentes de la región hacia la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y retoma, fundamentalmente, los desafíos planteados en nuestro Congreso precedente del año 2021 "¿Qué docencia para estos tempos? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire".

El lugar elegido para llevar a cabo este Congreso Pedagógico en defensa de la educación pública fue, ni más ni menos, que el Espacio Memoria y Derechos Humanos (Predio de la ex ESMA), recientemente declarado como patrimonio de la humanidad por la UNESCO.

En ese sitio tan particular y entre esas paredes y espacios recuperados por la memoria, se generó un diálogo de saberes, enfoques y perspectivas, que contribuyeron pensar las condiciones y los desafíos político-pedagógicos para la educación y la docencia que necesitamos y deseamos de cara al porvenir. Aportes, todos ellos, que desde CTERA queremos compartir con la ciudadanía y, muy especialmente, con toda la docencia.

Del encuentro, participaron más de 2000 docentes de todas las Entidades de Base de CTERA, junto a pedagogas/os de vasta trayectoria, dirigentes gremiales históricos, delegaciones sindicales de los distintos países pertenecientes a la Internacional de la Educación y nuevas generaciones de militantes que se congregaron en dicho espacio, en el mes de setiembre del 2023. Gran parte de lo sistematizado acerca de lo que ellas y ellos expresaron y debatieron, están condensados en el presente libro, organizado en las siguientes secciones y capítulos.

La Sección "La educación de las infancias en las escuelas argentinas", contiene los capítulos sobre políticas de infancia, alfabetización inicial, alternativas pedagógicas para la enseñanza, la trama "escuela, familia y comunidad" y la cotidianeidad escolar en estos tiempos. Allí escriben (por orden de aparición) Patricia Redondo, Walter Kohan, Delia Lerner, Mirta Castedo, Mirta Torres, José "Tono" Castorina, Patricia Sadovsky, Carlos Skliar y Martín Ferrari.

La Sección "Formación y Trabajo Docente en las nuevas formas de la organización escolar", está compuesta por los capítulos que tratan los desafíos de la formación docente de cara al porvenir, la relación tecnología y educación, la inclusión digital, la inteligencia artificial, las redes sociales, el trabajo docente, la conducción institucional y la organización escolar, las condiciones laborales, la salud y la valoración de la docencia. Escriben (en orden de aparición), Myriam Feldfeber, Flavia Terigi, Verónica Piovani, Mariana Maggio, Laura Mares, S. Novomisky, Isabelino Siede, Laura Santillán, Ana Arias, Beatriz Greco, Néstor Carasa, Luz Albergucci, Germán Cantero, Héctor González, Manuela Mendonça, Lilian Capone, M. Ojea, Adriana Monteverde.

La Sección "Políticas educativas y Derecho a la Educación" incluye los capítulos referidos al derecho a la educación y la democratización de las instituciones del Estado, las políticas educativas, el avance privatizador y las resistencias contra-hegemónicas en América Latina, la investigación educativa, la educación popular, las pedagogías emancipadoras y los movimientos pedagógicos. Aquí escriben (por orden de aparición) María Pía López, Eduardo Rinesi, Emilse Bustos, Natalia Salvo, Yamile Socolovsky, Pablo Gentili, Liliana Pascual, Juan Gabriel Espínola, Heleno Araujo, Martha Alfonso, Elbia Pereira, José Olivera, Pablo Imen y Lidia Rodríguez.

La Sección "Enfoques y perspectivas emergentes en el contexto actual" se compone por los capítulos sobre la Educación Sexual Integral con perspectiva de géneros y diversidades, la educación ambiental, los Derechos Humanos y las luchas por el Nunca más, los pueblos originarios y la interculturalidad, el arte en la escuela y la recuperación del sentido histórico de los procesos sociales y educativos. Aquí participan, Graciela Morgade, Greta Pena, Marcelo

Zelarayán, Pablo Bertinat, Miryam Gorban, Mariela Leiva, Victoria Montenegro, Carlos Enrique "Charly" Pisoni, Patricia Romero Díaz, Rogelio De Leonardi, Rosario Badano, María Teresa Sirvent, Rita Torchio, Teresa Artieda, Alex Cuellar, Mariano Nagy, Ector Catorí, Eva Harvez, Lucho Milocco, Cassio Carvalho, Graciela "Cacha" Rodríguez, Mariana Caballero, Eduardo Mancini, Antonio Nicolau, Juan Balduzzi y Nicolás Arata.

Esta producción (publicación) colectiva refleja, de cierta manera, la complejidad y multidimensionalidad de "lo educativo". Cada uno de los capítulos en sí mismos, y las distintas intersecciones que se dan entre los artículos y los autores, constituyen un aporte a la pedagogía de estos tiempos. Producir conocimientos sobre lo educativo, es un desafío que nuestra organización sindical asume, desde la perspectiva que entiende y concibe a la docencia como un trabajo (el trabajo docente) que, como tal, produce conocimiento pedagógico acerca de lo educativo y también sobre nuestro propio trabajo docente.

En tal sentido, desde CTERA venimos batallando históricamente por el reconocimiento del trabajo docente, por la dignificación de esta tarea en tanto somos quienes, junto a las y los estudiantes, quienes producimos esos saberes desde las escuelas, partiendo de las realidades de las comunidades y teniendo en cuenta sus contextos históricos y las condiciones políticas y sociales. Aspiramos, por tanto, a producir conocimientos que sepan crecer con la historia –al decir de Gramsci–, que sean dinámicos, soberanos, emancipadores, y que valoren las trayectorias escolares de nuestros pibes, pibas y las culturas de los pueblos. Un conocimiento que se sienta interpelado por la mirada latinoamericanista, por nuestra condición de género, por la problemática ambiental, por la política de derechos humanos y por nuestra perspectiva de clase.

Todas nuestras experiencias, en especial, lo acontecido durante la pandemia, nos deberían permitir repensar qué conocimientos son válidos para la escuela del porvenir, qué es necesario e importante enseñar y aprender en una nueva escolaridad, en una nueva sociedad y cómo hacerlo y para qué. Para este debate, el papel de las y de los docentes es central, porque somos sujetos protagónicos de estos procesos, tenemos saberes específicos y tenemos el compromiso de contribuir en la construcción de una sociedad sin desigualdades ni injusticias.

Miguel Duhalde
(Secretario de Educación de CTERA)

CTERA
CTERA

PRESENTACIÓN

Sonia Alesso
Secretaria General de CTERA

El Congreso Pedagógico 50 años de CTERA ha sido posible por la fuerza, la unidad y la lucha de la docencia.

Conmemorar los 50 años de la CTERA, y poder hacerlo junto a compañeros y compañeras que estuvieron desde el comienzo y que acompañaron a la organización a lo largo de toda su historia, nos llena de orgullo y redobla el compromiso de todas y todos los que nos sentimos y somos los herederos de esta lucha irrenunciable en defensa de los derechos de la clase trabajadora y de la educación pública.

La CTERA festeja su aniversario con un Congreso pedagógico, y lo hace en un sitio emblemático como el predio de la ex ESMA, junto al movimiento obrero, a las Centrales como la CTA, CTA Autónoma, la Corriente Federal de la CGT, con el Frente Gremial Docente, con los Sindicatos hermanos que participamos de la Paritaria Nacional Docente.

Desde CTERA queremos agradecer a las autoridades del Ministerio de Educación y del Ministerio de Trabajo, a los Diputados y Diputadas, en especial a quienes forman parte de la Comisión de Educación de la Cámara, a las Organizaciones sociales, a las compañeras y compañeros del territorio, con quienes peleamos cada día de nuestra historia y con quienes también construimos pedagogía.

Nuestro agradecimiento también es para los pedagogos y pedagogas, a los compañeros y compañeras de cada una de las disciplinas y a las delegaciones internacionales de Sindicatos Docentes hermanos, que nos acompañaron para pensar, discutir, proponer, escribir y, de conjunto, poder avanzar en la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y seguir peleado por una pedagogía al servicio del pueblo.

Agradecemos infinitamente a los compañeros y compañeras del Espacio de Memoria de la ex ESMA, Madres, Abuelas, HIJOS, que puesta la camiseta de la educación pública, porque pusieron todo a disposición y generosamente estuvieron a nuestro lado para que el Congreso Pedagógico 50 años de CTERA fuera posible.

El Congreso Pedagógico por los 50 años de CTERA, se realiza al mismo tiempo en el que sostenemos una pelea en la arena política para enfrentar a los proyectos de una derecha que nos quiere retrotraer a las condiciones propias de principios del siglo pasado.

Igualmente nosotros, nosotras vamos a seguir sosteniendo la fuerza para derrotar a estas derechas que vulneran los derechos de la clase trabajadora porque no estamos dispuestos/as a tolerar que los defensores de los genocidas vuelvan a decirnos que en las escuelas no podemos hablar de los Derechos Humanos, de la ESI o del cambio climático.

Tenemos un gran desafío desde el feminismo popular, con las luchas de las mujeres, que es tratar de construir la más amplia unidad en todo el país. Porque vienen por una revancha patriarcal, para terminar con muchas de nuestras conquistas ganadas en materia de derechos de las mujeres y diversidades. Vienen para tratar de derogar la ESI, el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, y más…

Necesitamos sostener y profundizar aún más el trabajo de muchos años que viene realizando la CTERA en los temas ambientales. Ampliar la tarea hacia todas las provincias y a escala nacional, sumándonos a la Campaña Mundial "Educar por el Planeta" que impulsa la Internacional de la Educación.

Se torna cada vez más necesario fortalecer nuestro trabajo docente en perspectiva intercultural, en la ruralidad, en escuelas en contexto de encierro, y en las diversas modalidades de nuestro sistema educativo que contribuyen a garantizar el derecho a la educación para todos los sectores de nuestra población.

Desde el poder hegemónico hoy se plantea que "la escuela pública no sirve", "que los chicos no aprenden", hablan de "la crisis del sistema". Y lo hacen para justificar la privatización y mercantilización de la educación que quieren impulsar.

Nosotros sabemos que en la educación hay cosas que no están bien, y queremos una mejor educación. Pero eso se logra con más escuela pública, con más arte en esas escuelas, con más historia, con más talleres de educación ambiental, con más respeto por las diversidades, con la democracia y sin autoritarismos que impidan profundizar nuestros debates. Queremos que los pibes y las pibas aprendan; eso es jerarquizar la educación.

Por todo esto, en un lugar que fue el sitio del horror y del dolor, ahora volvemos, para decir que "La Escuela Pública enseña, resiste y sueña".

PRESENTACIÓN

Hugo Yasky
Secretario General de CTA

En los 50 años de la CTERA, nos convoca la alegría de ser parte de una organización sindical que nos permitió construir una identidad como parte de la clase trabajadora.

En los inicios todavía discutíamos si nuestra profesión nos ubicaba por fuera de la clase trabajadora o si éramos trabajadores y trabajadoras de la educación. Este fue el debate que llevó más tiempo. Pero a la par empezamos a constituir un sujeto colecto, un sujeto social, que tomó la defensa de la educación pública como una reivindicación de la docencia.

Hoy hay mucho en discusión en la Argentina. Porque hay quienes quieren que haya una educación para ricos y una educación para pobres. Hay quienes quieren que solo tengamos universidades para que ahí se formen las elites; es decir, para que vayan solo los que serían los empresarios "generadores de empleo".

Nosotros, por el contrario, queremos que el sistema educativo, desde el nivel inicial hasta la universidad, este abierto para todos y todas para poder cambiar sus vidas.

Esta disputa es el núcleo, el corazón de nuestra militancia, por eso no vamos a dudar ni un segundo en enfrentar a quienes quieran destruir la educación pública. Porque los que quieren destruir la educación pública son los mismos que nos quieren convertir en simples empleados, en transmisores mecánicos de contenidos.

Nosotros tenemos que defender nuestra condición de sujetos conscientes, y también de trabajadoras y trabajadores constructores del proyecto educativo nacional y popular. Y para eso hay que valorar lo que significa el sindicato, la organización gremial.

La derecha ataca a la dirigencia gremial, trata de ubicarnos en el lugar de "los enemigos de la sociedad", hace campaña atacando a compañeros representativos del movimiento obrero como Robi Baradel o Pablo Moyano, los estigmatizan. Pero cuando atacan a la dirigencia, en realidad están atacando a toda la clase trabajadora, porque necesitan un pueblo que agache a cabeza, necesitan un pueblo que, en el mejor de los casos, sea la mano de obra barata

de los grupos empresarios que se quieren quedar con todo, adentro y afuera del país.

Frente a esto, nosotros tenemos que reivindicar con orgullo nuestra pertenencia a la clase trabajadora, y también con mucho orgullo nuestra profesión como trabajadores y trabajadoras de la educación. Tenemos que sentir el orgullo de ser parte de un pueblo que nunca se arrodilló ante quienes quisieron ponerlo en la picadora de carne de la política del neoliberalismo.

Sabemos que nos hay grises, porque, o es la derecha destruyendo nuestras conquistas o es el pueblo organizado dispuesto a enfrentar a quien quiera convertir a la Argentina en una colonia del imperialismo yanqui. No hay opción, la salida es la unidad del campo popular. Y también la unión de América Latina, porque al destino de nuestros países lo construimos entre todos o no tendremos destino.

Para eso, hay que prepararse, tenemos que estar organizados, con la convicción absoluta de que vamos a resistir en la calle frente a las políticas de la derecha; porque sus gobiernos son efímeros, no perduran en el tiempo, pero hacen mucho daño.

Nosotros tenemos que saber construir un proyecto que se base en la distribución de la riqueza, en la defensa del pueblo y de nuestras conquistas, porque no hay ninguna de ellas que se perpetúe por sí misma, como tampoco existe ningún derecho que se conquiste pidiéndole permiso a los poderosos. No existe ningún trámite burocrático que nos permita alcanzar la ansiada justicia social, eso se gana con la lucha, con la organización y con dirigentes que sean capaces de vivir como vive su pueblo.

SECCIÓN

LA EDUCACIÓN DE LAS INFANCIAS EN LAS ESCUELAS DE LA ARGENTINA

CTERA

CAPÍTULO 1

ENTRE LA INFANCIA DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA

Patricia Redondo, Walter Kohan.

PRESENTACIÓN

Para la CTERA, la consideración de la infancia, de las infancias, ha sido un eje fundamental para sostener los debates político-pedagógicos que nos han llevado, todo este tiempo, a resignificar nuestro trabajo docente, nuestras escuelas, y nuestros posicionamientos políticos, culturales y sociales, en cada contexto histórico.

En este proceso de debate y permanente resignificación, también hemos podido incidir en la definición de las políticas públicas de ampliación de derechos y en procesos de resignificación y creciente reconocimiento de las niñas, niños y niñes como sujetos de derecho.

En este capítulo, Patricia Redondo y Walter Kohan dialogan y nos invitan a caminar juntos, juntas para seguir pensando y para actuar "por" y "desde" nuestras infancias.

María José Alonso
(Delegada Seccional de AMSAFE, La Capital)

Patricia Redondo[1]: Quiero comenzar diciendo que este no fue el primer título que habíamos elegido para esta presentación, porque tuvimos varios títulos, y entre ellos pensábamos un título que era: Entre lo posible y lo imposible, CTERA, una niña de 50 años. Porque la idea es pensar la infancia de CTERA y de muchos y muchas que tenemos varios años de militancia, y que somos parte de esa infancia.

Con relación a la infancia deseo contarles, por mi parte, que con algunas compañeras venimos andando mucho por la Provincia de Buenos Aires; parajes, pueblos más grandes, más chicos, el Conurbano de la provincia, barriadas populares, barriadas proletarias. Me detengo. Leí un libro que es muy hermoso de Walter Benjamin en el que dice: los niños son importantes en la imagen de las barriadas proletarias.

A mí me pasó de ver eso en estos días, andando y creando colectivamente escuelas y jardines. Lo vi en una barriada muy proletaria (Villa Escaso), a la que todavía le faltan condiciones materiales para vivir con dignidad, y, a veces, la mirada sobre esas infancias no son las que nos trae Walter Benjamin y creo que es allí, donde quienes educamos, tenemos una deuda en relación a cómo miramos a nuestras infancias, o desde qué lugar las miramos. Entonces, cuando pensamos esta relación sobre la educación de la infancia y la infancia de la educación, me parece que allí tenemos mucho que aprender o mucho que desplazar, sobre todo, nuestras miradas acerca de las infancias. ¿Qué quiero decir?, que hemos construido -me sumo, aunque no necesariamente tenga esa posición-, desde nuestro discurso educativo, esas miradas que manchan, esas miradas que sujetan, esas miradas que producen equivalencias discursivas donde de golpe los niños, las niñas, por estar en zona de barriadas populares, en barriadas desheredadas, en situaciones de mayor complejidad o todo lo que quisiéramos nombrar, desaparece la condición infantil y son nombrados o neo etiquetados; y somos nosotros incluso, educadores, educadoras, maestras, profesores del campo popular, quienes estamos envueltos en lenguajes que responden al poder, que responden a quienes nos dominan.

El otro día en una barriada muy popular, con todas las calles de tierra, estábamos abriendo un jardín de infantes bellísimo, bellísimo, absolutamente bello y con muchos libros, y había una niña pequeña sentada en el piso con un

[1] Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP); Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina). Directora Provincial de Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra Fundamentos de la Educación, FaHCE/UNLP. Co-Directora Académica del Diploma Superior "Infancia, Educación y Pedagogía" y del Curso de Posgrado: "Educación Inicial y Primera Infancia" de FLACSO, Sede Argentina. Asesora pedagógica del canal Pakapaka (2009-2015).

libro y estaba tan concentrada allí que no le importaba absolutamente nada, ni en relación con todas las autoridades que pululaban, que eran nombradas, porque estaba concentradísima. Y yo pensaba, y ahora te pregunto Walter, ¿dónde está la infancia? dónde está la infancia cuando nosotros logramos verla y cuando se nos escapa y quedamos ligados a un conjunto de discursos donde no está. Es como que perdemos allí, cuando hablamos "en nombre de", pero la infancia no está.

Esto también lo quiero conversar con vos, porque me pasa con frecuencia: cuando me fugo a la ruta para ir a las escuelas, para estar entre niñas y niños, vivo una inmensa felicidad, porque el tiempo se detiene, algo pasa, el tiempo se detiene, el celular desaparece y en ese fluir de otro tiempo, acontecen otros tiempos. Una relación en un otro tiempo donde los propios cuerpos, si uno lo pone a disposición, pasan a existir en esa relación, acontecen. En todas las otras relaciones el cuerpo desaparece, pero en esa otra relación acontece y en ese acontecimiento en el que el cuerpo está allí, presente, creo que en ese acontecimiento hay infancia.

Walter Kohan[2]: ¿Dónde está la infancia? es una pregunta extraordinaria, porque, en cierto modo, se responde a sí misma, en el sentido en el que una pregunta puede contener lo que le da fuerza para pensarla. Porque si hay un lugar en el que encontramos a las infancias, es justamente en las preguntas. En las preguntas que no se responden, en la pregunta que nace de un cuerpo; entonces, el cuerpo que pregunta "¿dónde está la infancia?" es un cuerpo que contiene infancia. Porque contiene la curiosidad que alimenta la pregunta, la inquietud, la potencia, y además porque llama a la infancia en un sentido que no tiene mucho que ver con la edad; o sea, hay una infancia cronologizada, que es la infancia de las etapas, de las edades, pero esa infancia que estamos buscando nosotros, nosotras, o de la que habla Pablo Freire en sus cartas a Nathercia Lacerda o aquella de Walter Benjamín, en la infinita seriedad con la que juega un niño, es la infancia que tiene que ver más bien con un tiempo que con una edad.

Al respecto, también quiero recordar que Pablo Freire, entre tantísimos premios que recibió, tiene uno muy particular, tal vez el más valioso, que fue entregado en una biblioteca popular en una ciudad pequeñita, Ponsaco, en Toscana, cerca de Pisa, en Italia. En esa oportunidad, cuando recibió el premio, Pablo Freire tenía 68 años, y le dieron el premio de "Bambino permanente", niño permanente, un premio, un reconocimiento. Pablo Freire a los 68 años

[2] Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones y de la Fundación para el Amparo de la Investigación de Río de Janeiro. Autor de: "Manifiesto por una Escuela Filosófica Popular"; "Paulo Freire más que nunca", "Paulo Freire un Niño de 100 años".

permanecía en la infancia y pienso cómo se puede permanecer en la infancia a los 68 años y cómo a veces se puede añorar a la infancia a los cinco, a los seis o a los tres años. Es porque la infancia no es una edad, es un tiempo y es el tiempo en el que aprendemos el sentimiento del tiempo, como dice el poeta mozambicano Mia Couto: la infancia es cuando no es demasiado tarde. Voy a volver más adelante, a un cuento de Mia Couto.

Entonces, pensando en el momento que vive Argentina hoy, en el momento que vivimos en América Latina en general, recuerdo que, en Brasil, hasta hace poco tiempo, todo parecía un horror, era insoportable, era una pesadilla que no se terminaba nunca. Y de repente se vuelve a esperanzar, se vuelve a soñar, cuando parecía que todo estaba perdido. Bueno, la infancia es cuando pensamos que nunca es demasiado tarde, nunca es demasiado tarde para preguntar, para comenzar, para soñar, para jugar, aún en medio a los peores momentos.

Entonces, ¿dónde está la infancia? ¿Será que la infancia está cuando no tenemos miedo de habitar ese tiempo en el que, a cualquier edad, podemos comenzar a preguntar, en el que podemos preguntar y, preguntando, podemos comenzar a soñar? ¿Será que la infancia tiene que ver con no aceptar que ya no se puede porque nunca es tarde para comenzar? ¿Será que la infancia es una especie de obstinación en querer siempre preguntar y siempre soñar y siempre trazar y tejer puentes entre un espacio que habitamos y un espacio que soñamos y precisamos no dejar de soñar en habitar?
Ahora, ¿podemos volver a la pregunta: "¿dónde está la infancia?"?

Patricia Redondo: Estaba pensando y recordaba cuando estuvimos en una escuela que queremos mucho en La Matanza. Y estoy pensando si hay escuelas que hacen escuela donde uno encuentra infancias y comparto con ustedes una escena, una de tantas que se podrían hallar en las escuelas, en la vida de todos los días: un día de clases, uno de los grupos de la mañana conserva en un frasco una oruga, que ese día abandona la crisálida y se transforma en mariposa; los chicos, según relatan los maestros y profesores, se sorprenden por su transformación. No era una mariposa deslumbrante, pero de todos modos los llena de asombro. En el patio, al compartir lo sucedido con otras y otros, surge la pregunta ¿qué hacer? La decisión final es dejarla en libertad para que vuele. En la escuela se encuentran profesores y profesoras de la orquesta ensayando con los instrumentos con sus alumnas y alumnos en las aulas. El día anterior frente a la eventualidad de que podía nacer una mariposa el director de la escuela le consulta al director de la orquesta si era posible sumar música para acompañar ese primer vuelo. Todos se dirigen al patio, el director de la orquesta improvisa con su violín una melodía para el vuelo de esa mariposa; un vuelo mínimo, en el patio de una escuela del conurbano, que es acompañado

por la música de un violín y que se transforma en algo mágico, la mariposa y la música del violín que embellecen a todos los que están allí.

Mi pregunta quizás es -como lo fue en ese momento-, ¿qué significa envolver con música el vuelo de una mariposa? Significa envolver las infancias populares, significa que la escuela puede tramar metáforas, incluso en los territorios marcados por el desamparo y la desigualdad, significa bocetar aulas, talleres de cocina, fresas que se cultivan, murales, playas en el patio, cascadas, gárgolas, todo aquello inimaginable, todo aquello que parece imposible para algunas escuelas del conurbano en lo más profundo de las barriadas populares, escenografías, Frida Kahlo, sin fin de propuestas que interrumpen lo cotidiano de lo esperable en una escuela popular.

Entre tiempos, entre infancias, tejidos posibles y modos de hacer escuela, me pregunto entonces, si entre infancias, entre educación, entre tiempos, hay otros modos de hacer escuela; es decir, si esta escholé, que hemos hablado muchas veces, es posible también si estamos destinados sobre todo a pensar las infancias populares, y cuando pienso en infancias populares no pienso en una edad determinada, si eso está predestinado a una reproducción de la desigualdad, o si podemos imaginar entre lo posible y lo imposible para abrir otros itinerarios en muchísimos lugares donde nosotros y nosotras trabajamos y ahí me gusta compartir también, y creo que debe ser parte de la experiencia de todos y todas, el hecho de caminar. Los maestros y maestras de nuestro país caminamos mucho. Hemos recorrido muchas escuelas, hacemos citas de maestros, citas de maestras para llegar a la escuela. Nunca hemos trabajado en una escuela que nos ha quedado próxima y en ese andar siempre he pensado que la escuela no inicia con lo que sería “el tocar de la campaña”; la escuela se inicia antes. Cuando uno imagina su oficio o se prepara para su trabajo, y ahí se me abre la pregunta, cuándo comienza la escuela, cuál es el inicio la escuela, cuál es la infancia de la escuela o si la escuela tiene infancia; es decir, en las rutas yendo para las escuelas, hay muchos amaneceres, hay muchos amaneceres en las vidas de las maestras y los maestros pero es impresionante, no nombramos los amaneceres; sin embargo, pareciera que la escuela inicia al momento de cruzar su umbral, pero una hora antes, dos horas antes, depende si trabajas en zona rural, los maestros empiezan a caminar, empiezan a andar, suben a un transporte, a otro transporte, una lancha. En nuestro caso de la provincia de Buenos Aires, hay maestras que viajan cuatro horas para llegar a una escuela de islas, es decir, el caminar, el andar y allí el proyectar sueños, el imaginar qué vamos a hacer hoy o queremos mañana o qué hicimos ayer. Allí vuelvo a imaginar, ¿hay una infancia de las escuelas? ¿Está en nuestros pies?

Entrevistando a unas mujeres de una organización popular, a las primeras mujeres que llegaron a ocupar las tierras, ellas me contaron que, a diferencia de los hombres, no tenían como medir las tierras que estaban ocupando y que

no las querían porque decían que venían a robarlas. Ellas no querían que dijesen que las iban a robar, incluso las querían comprar. Las primeras medidas de la Corriente Clasista y Combativa en ese lugar las hicieron las mujeres con sus pies y yo les preguntaba cómo hicieron. Ellas me dijeron: midiendo la cantidad de pasos y los primeros lotes de la ocupación de la CCC, que ahora tiene más de 57 manzanas en La Matanza, fueron marcados con los pies de estas mujeres, y siempre pienso en esa imagen, la potencia de los pies de esa infancia, de ese nacimiento que esas mujeres dieron lugar.

Walter Kohan: Un poeta mozambiqueño, Mia Couto, tiene un cuento que se llama "el Río de las cuatro luces", en el que narra una historia maravillosa de un niño y su abuelo. Es muy bonito y quiero recordarlo, a raíz de esto que estamos tratando. Y es más bonito recordarlo aquí, donde estamos dialogando, en el edificio de las Abuelas[3].

"El Río de las cuatro luces" cuenta la historia de un niño que ve pasar un cortejo fúnebre y le dice a su mamá que él quiere estar adentro del cajón, porque quiere sentir que otras personas lloren por él. Que quiere sentir, experimentar ese sentimiento de importarle a otras personas y que otras personas lo lloren. La madre reacciona muy negativamente, espantada: -"Ni digas eso! ¿Cómo se te ocurre estar como muerto!? Estar en un cortejo fúnebre, estar en un funeral, estar en un cajón, ni se te ocurra volver a decirlo", pero el niño insiste, como sabemos, los niños insisten, no se conforman y no tienen miedo. Si, -dice el niño- yo quiero estar en el cajón, quiero que las personas lloren por mí, que otros muestren que están tristes por mí y la madre insiste con la represión, con que no se puede y, preocupada, llama al padre para que a la noche vaya a ver a la cama a ver al niño cuando dormía. El niño ya se siente un poco extraño porque el padre nunca lo venía a ver en la noche a la cama, tuvo que querer morirse para que el Padre venga a verlo y, entonces, el padre le trae la moral, "no está bien pensar esas cosas"; le trae también a Dios, "¿cómo te atreves en lugar de agradecer el don de la vida que Dios te dio, desear la muerte?". Pero el niño no se convence, se queda callado, deja que pase la noche y se le ocurre ir a ver al abuelo, y entonces el abuelo tiene otra reacción que la mamá y que el papá, el abuelo acoge el deseo, lo recibe, y le propone un trato. Vamos a hacer una cosa –dice el abuelo-, según la ley de la vida yo tendría que morirme primero, pero cuando me toque el turno de la muerte, voy a hablar con Dios y le voy a decir que cambie el orden, que te mueras vos primero y yo después, entonces ahí cumplimos el deseo, no te reocupes que lo vamos a hacer, yo hablo con Dios, le propongo una "inversión del orden".

[3] Este diálogo entablado por Patricia Redondo y Walter Kohan, junto a las compañeras y compañeros de nuestro Sindicato se llevó a cabo en el Edificio que disponen Abuelas de Plaza de mayo en el predio de la ex ESMA.

El cuento dice así: “El abuelo presenta como simple lo que a cualquier adulto le resultaría imposible, alterar el orden de la vida y de la muerte y el niño encuentra extraordinario lo que parecía imposible. Basta con la palabra del abuelo y la sensación de que su deseo no está prohibido, sino acogido. Con esta palabra, el acuerdo queda sellado, y cuando fuera la hora de morir del abuelo sería el niño el que moriría. El niño esperaba ansioso la muerte de su abuelo que de hecho se convertiría en su muerte y en su felicidad por participar de un cortejo fúnebre. Mientras esperaban que Dios aceptara su petición, el abuelo comenzó a introducir al niño en el mundo de la infancia que ningún otro adulto había hecho posible y que sus padres le habían negado. Así el niño y el abuelo se adentraron en las cuevas junto al río, persiguieron juntos las mariposas, adivinaron las huellas de los animales y los dos se infantilizaron, se aniñaron, el abuelo también intentó enseñar algo de infancia a los padres del niño”.

Cito una parte en que el abuelo habla con los padres del niño: “La infancia es como el amor, -les dice el abuelo a los padres-, no se hace sola. Es necesario que ustedes sean niños, se tornen niños con el niño, necesitan aceptar desnudar su edad, desobedecer el tiempo, esquivar el cuerpo y el juicio, ese es el milagro que nos ofrece el niño, nacer de nuevo en otras vidas”.

Los padres no prestaron atención a la grandeza de la enseñanza y dejaron pasar la oportunidad, nunca tardía de una vida propiamente infantil. El abuelo deja ver que al menos hay dos infancias, la de las edades y la de las mariposas, las huellas, las cuevas. La madre y el padre del niño atrapados en la primera, la infancia de las edades, no pudieron vivir la segunda, la infancia desobediente del tiempo, y así dejaron de aceptar la invitación que un hijo o una hija nos ofrece cada vez que nace un nuevo ser en el mundo, nacer de nuevo en la nueva vida. Para aceptar la invitación es necesario un cierto desaprendimiento y un desaprendizaje, desaprenderse de las edades, desaprender los aprendizajes que nos atan a una vida que ya no queremos para nosotros y para el mundo, desobedecer el tiempo establecido por el sistema social que habitamos para poder vivir, con los recién llegados una otra infancia, y con esa otra infancia una otra vida y un otro Mundo.

En el transcurso del cuento el abuelo antes de morir pide a sus hijos, el padre y la madre, que le digan al nieto que él mintió, que nunca hizo esa petición a ningún Dios y el cuento termina afirmando que el niño no necesitó tal mensaje, que sintió que el flujo del tiempo se invertía y que sus ojos se volvieron eternamente dos piedritas. Ese es el milagro de un abuelo, de nuestras abuelas: mostrarnos la infancia de otra vida, de otro mundo. Nuestra oportunidad es pensar una infancia de la educación para esa otra vida y ese otro mundo que nuestras abuelas comienzan.

Congreso Pedagógico de@]
I.a Escuela Pública consrru11e
Democracia 11Derechos Humanos"
50CTERA
"La Historia, la Lucha y la Esperanza"
22 de septiembre de 2023. Buenos Aires, Argentina.
CTERA
CTERA UN LUGAR PARA MILITAR
CTERA

CAPÍTULO 2

ALFABETIZACIÓN AQUÍ Y AHORA

Delia Lerner, Mirta Castedo, Mirta Torres.

PRESENTACIÓN

La realización de esta producción se hace a pocos días del fallecimiento de Emilia Ferreiro, a quien CTERA le hace un reconocimiento y sentido homenaje. Es una gran pérdida en esta etapa en la que la derecha disputa los sentidos de la educación pública y también disputa las concepciones de la alfabetización. Pero queda su obra, la que nos forma en esa idea de que la alfabetización sigue siendo la lectura del mundo, y la posibilidad de la escritura de nuestros sueños y de los sueños de nuestros pibes y nuestras pibas. La alfabetización es un derecho y una herramienta para poder construir autónomamente nuestras vidas y nuestros destinos colectivos.

> *El periodo de la vida que va de los 3 a los 5 años es uno de los más extraordinarios. Las educadoras tienen el privilegio de trabajar con criaturas extremadamente curiosas, en acelerado proceso de cambio, con una extraordinaria capacidad de asombro. Niños a quienes nada les es ajeno, todo les concierne. Esos niños preguntan acerca de los fenómenos naturales, acerca de los comportamientos sociales, acerca de los objetos de su entorno. Es fundamental mantener DESPIERTA esa curiosidad, y no bloquearla con respuestas inoportunas del tipo: "eres muy chico para preguntar eso".*
>
> *Cuando preguntan (y también cuando no preguntan) elaboran ideas, porque tratan de comprender el mundo natural, el mundo social y el mundo tecnológico que les rodea. Tratar de comprender es lo propio de la especie humana, que no se limita a actuar, sino que trata de SABER. Los niños tratan de comprender y no podemos impedirlo, porque tratan de apoderarse, de hacer suyos esos objetos, esos comportamientos, esas ideas que constituyen el mundo adulto en el cual tienen que vivir y crecer.*
>
> *Cuando los niños perciben que algo es valioso, importante para los adultos, quieren entenderlo. No es extraño que también pregunten sobre esas marcas gráficas que llamamos escritura.*
>
> *Emilia Ferreiro*

Hoy en las escuelas de nuestro país conviven generaciones de nativos digitales centennials, millennials, generación Z, junto a docentes que su primer contacto digital fue con una cómodor 64. Todos están en la escuela, frente al complejo debate de la alfabetización en un mundo digital. Hace 50 años, entre 1974 y 1975, Emilia Ferreiro se encontraba en nuestro país analizando y discutiendo el proceso de alfabetización y la alfabetización en proceso; la dictadura la obligó a exiliarse, y hoy, los herederos de aquella dictadura, sectores de derecha con concepciones neoliberales, pretenden reinstalar aquellas viejas teorías de alfabetización reduccionistas, en la que la copia, la repetición mecánica, la vocalización de letras o palabras sin sentidos, en tiempos cronometrados, se constituyen en los índices cuantificables del supuesto aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Hoy necesitamos volver a retomar sus aportes e investigaciones, que cada maestro, que cada maestra, escuche lo que dicen los chicos, que trate de interpretar lo que hacen, que piensen, que dejen pensar, que se suban a la aventura que es enseñar y aprender. Una parte del proceso de nuestro trabajo, como docentes, no es remunerada, la reflexión sobre nuestra tarea, ese ir y venir que nos ubica como sujetos constructores de conocimiento. A esa tarea hoy nos convocamos, para pensar nuestra propia práctica.

En este capítulo, se propone avanzar con estas reflexiones.

Silvia Almazán
(Secretaria Adjunta SUTEBA)
(Pro-Secretaria de Educación CTERA)

Liliana Rossi
(Secretaria General SUTEBA, Lanús)

¿Qué caracteriza nuestra perspectiva de enseñanza?

Mirta Castedo[4]

Voy a compartir cinco rasgos de la enseñanza que actualmente nos identifican. Lo haré no solo porque consideramos que conseguimos mejores aprendizajes, especialmente con quienes se encuentran más alejados de la lectura y de la escritura convencional, sino también porque en el actual -y seguramente próximo- contexto social, político y cultural que estimo resultan indispensables.

Primero, enseñamos contenidos en el contexto de sus culturas y tradiciones. No

enseñamos a pensar, a gestionar emociones, a desarrollar habilidades o destrezas que, se supone, servirán para afrontar cualquier situación en un mundo donde no se sabe lo que será necesario saber. Las "habilidades", las "emociones" o "el pensamiento" no son enseñables. Lo que se puede enseñar son saberes, conocimientos y experiencias; lo demás debe ser desarrollado a través de la práctica en la que los contenidos se ponen en juego, dentro o fuera del aula.

Seleccionamos contenidos que consideramos potentes para la comprensión y transformación del mundo. Y para ello es necesario, poco a poco, reponer en el aula las condiciones en que han sido producidos en las distintas tradiciones culturales que le dan sentido, porque esas tradiciones necesitan ser visibilizadas cada vez de manera más imperiosa. La globalización las va invisibilizando (por eso, para nosotros, la historia de la lectura y de la escritura tiene una gran importancia como teoría de referencia).

Los contextos y las tradiciones culturales nos comunican con las generaciones anteriores y entre las distintas culturas. Si perdemos esos vasos comunicantes, dejamos de lado lo común que nos hace comprendernos como parte de las continuidades en la diversidad de lo humano. Como lo señalan autores como Teresa Colomer y muchos otros, no hay dioses, héroes, seres fantásticos, mitos o motivos literarios actuales que carezcan de algún anclaje en la antigüedad de los pueblos de los distintos continentes. Motivos como la pérdida, la pobreza, la muerte, el exilio, la esperanza o las migraciones nos hermanan, sincrónicamente, entre culturas y, diacrónicamente, entre generaciones, al mismo tiempo que adquieren una forma particular en cada lugar y tiempo que

[4] Profesora Emérita, UNLP. Formadora de docentes e investigadora en enseñanza de la lectura y la escritura.

es indispensable enseñar a re-conocer. Por sobre la diversidad de culturas, enseñamos a visibilizar la universalidad de lo humano.

Inclusive cuando el contenido es el sistema de la lengua, un campo especialmente abstracto, nos resulta más fácilmente abordable si en el aula circulan otras lenguas nativas y extranjeras. Esa búsqueda de lo común ante lo diverso y de lo diverso ante lo aparentemente idéntico es lo que caracteriza la enseñanza reflexiva que tanto perseguimos.

Segundo, enseñamos planteando problemas para cuya resolución es necesario realizar un esfuerzo.

En tiempos en que "el esfuerzo del conocimiento y la percepción se sustituye por el negocio de la distracción" con la consecuente "decadencia" de la capacidad humana para distinguir lo verdadero de lo falso, lo sensato del delirio o la cordura de la sensatez" (Han, 2022:28)[5], las escuelas no pueden permitirse perder el tiempo de enseñanza "jugando a aprender sin esfuerzo", una meca prometida por no pocos facilismos tecnológicos, digitales o no digitales, según los cuales todo se puede aprender jugando solo frente a una pantalla o con un material didáctico prediseñado. (Aclaración: lo dicho no está reñido con que también en la escuela haya espacio para jugar, a secas).

Cada situación para enseñar a leer y a escribir necesita traccionar hacia algo más. Requiere ir más allá de lo que ya se puede y ya se sabe. Aprender siempre supone un esfuerzo de acomodación, dicho en términos piagetianos, de transformación de sí mismo. El resultado de ese esfuerzo conduce a la conquista de un poder nuevo sobre los objetos del mundo, un poder de comprensión y de transformación sobre sí mismo y sobre el entorno. Agreguemos que el esfuerzo no está reñido con la alegría. De las experiencias más profundas de comprensión deviene la satisfacción y el goce de la comprensión.

Tercero, enseñamos sosteniendo los contenidos en el tiempo.

Como lo ha señalado Delia Lerner, la escuela moderna siempre ha fragmentado los contenidos en el tiempo. Pero en la actualidad, a esa fragmentación se le agrega la aceleración de la información que tiene un intervalo de actualidad muy reducido. Como nunca antes la información se presenta con tanta inestabilidad temporal y tan fragmentada.

[5] Han, B. C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.

Aceleración y acumulación de información fragmentada es la mejor manera de impedir la reconstrucción del conocimiento del que las futuras generaciones necesitan apropiarse e interiorizar.

El conocimiento es puesto en relación: entre los discursos y los contextos de producción, circulación e interpretación y entre los distintos planos de los sistemas de las lenguas. Esa puesta en relación no es espontánea, se enseña y se aprende. Pero para aprenderla es indispensable dar tiempo y sostener los contenidos en el tiempo.

Sostenemos en el tiempo sesiones semanal de lectura o situaciones sucesivas de producción y revisión de escrituras. Sostenemos secuencias o proyectos donde se lee y se escribe en relación con un conjunto de obras, de una obra o de un tema. Sostenemos, a través de las intervenciones el debate y la discusión: repreguntamos para que se puedan ampliar las explicaciones y se expliciten las reflexiones; retomamos los aportes de las y los estudiantes y a la vez sostenemos los planteo para que todo el grupo siga pensando en una explicación y logren profundizar en ella.

Nada es rápido ni fugaz. Todo requiere de un tiempo en el que “aparentemente” no se produce nada, porque lo que se produce es intangible, es el transcurrir de la construcción de un concepto.

La enseñanza necesita desacelerar el fluir de la información para detenerse a pensar en relaciones que no son espontáneas ni explícitas. Por eso no se puede enseñar “rápido” si se quiere enseñar algo que valga la pena aprender.

Cuarto, enseñamos poniendo en primer plano lo común y lo colectivo.

Las escuelas y las aulas son lugares para lo colectivo, una dimensión constitutiva de lo humano. Defender lo colectivo es hoy esencial. Por un lado, el ser, hacer y pensar con otros está amenazada por una idea de libertad entendida como deseos individuales e inmediatos, despojados de igualdad y de fraternidad. En las llamadas “tribus” o “burbujas” digitales simplemente se ignoran los hechos que contradicen el propio relato; cada quien se siente único y original, permanentemente confirmado por “otros” que en realidad son “los mismos”. Por otra parte, en el horizonte de un mundo donde cada uno se salva solo, además, quien pueda avanzar por sí mismo en una acelerada adquisición de conocimientos no debería ser detenido para participar en colectivos que retrasarían sus procesos “excepcionales”. No se advierte, en este ideal eficientista, el aprendizaje que supone dar cuenta de lo comprendido con otros que no piensan igual, que realizan otras aproximaciones.

Lo colectivo en la escuela puede y de hecho ha tomado muchas veces la forma de un ritual repetitivo. Un maestro que hace repetir y copiar, leer a coro, que insiste en reproducir un modelo correcto al que todos se deben ajustar. Esa es una forma de lo colectivo que forma un tipo de ciudadano.

Pero lo colectivo también puede entenderse como una práctica dialógica donde se hacen públicas las aproximaciones infantiles al saber puesto en juego para llegar a un saber común, que no está dado de antemano, sino que se construye a partir de las interacciones. Para eso hay que plantear problemas sosteniendo cierta incertidumbre sobre las soluciones. En el aula, a veces les chiques pueden pensar sobre el lenguaje sin intervención alguna pero rara vez lo hacen público. El carácter colectivo del planteo de los problemas es lo que garantiza hacer públicas las reflexiones sobre el lenguaje, ese pensar atento y detenido sobre algún problema que no busca volver solo lo que el texto -propio o de otros- dice sino sobre lo que quiere decir con los recursos lingüísticos empleados y, a la vez, hipotetiza sobre otros posibles sentidos y efectos de haberse usado otros recursos. Nada de esta posición crítica ante el lenguaje (tan bien descripta por David Olson) es posible con enseñanzas individualizadas.

El planteo del problema, primera escena de cualquier clase, es esencialmente colectivo: todos parten del mismo desafío de lectura o de escritura y de las mismas condiciones, aunque cada quien vaya a resolverlo desde sus conceptualizaciones. Puestos a resolver un problema, son bien conocidos los movimientos que hacen circular colectivamente la estrategia de apoyarse en un nombre para escribir otro o que ponen a disposición de todas/os informaciones acerca de estrategias para buscar un nombre entre otros. Esa circulación colectiva puede ser de gran ayuda para estudiantes que aún no se fijan en qué letra usar o que no se dan cuenta de cómo buscar porque están pensando mayormente en cuántas letras producir o porque aún no les es observable que partes comunes de nombres diferentes comparten las mismas letras. Sin embargo, hay otros que ya lo saben; se trata de compartir el saber, de entramar lo colectivo.

Hacer circular el saber es uno de los gestos que permiten hacer de la clase un colectivo, una *re-unión* de individuos entramados por vínculos de mutua cooperación. De allí la centralidad de los momentos de apertura y también de los cierres de las clases, donde, después del trabajo individual o en equipos, se regresa a lo colectivo para sacar conclusiones acerca de cómo se hizo para escribir o cómo se hizo para saber dónde o cómo dice. El resultado es una construcción colectiva que expone el estado de conocimiento y reflexión al que el grupo ha podido arribar.

Quinto, enseñamos dialogando con las ideas de los otros, aunque sean niñes y especialmente porque son niñes.

Creemos que es indispensable sostener en las escuelas una forma de interacción en el aula donde los actores, aunque se trate de niñes, y especialmente porque se trata de niñes, se puedan referir al mundo de la escritura haciendo afirmaciones sobre cuya validez es esperable que se debata. Siempre hemos buscado que ellos esperen que no les entreguemos respuestas directas de inmediato, que se hagan cargo de que tienen que hacer un esfuerzo propio y genuino para aprender. Siempre hemos enseñando que en ese proceso todo lo que afirmen podrá ser objeto de discusión. Queremos que comprendan que esa discusión con los otros es la que les va a permitir avanzar y que se den cuenta que "ese" es el objeto de discutir: avanzar entre todos.

Creemos que este modo de enseñar es más urgente que nunca.

Establecer la validez de las afirmaciones directamente desde el mundo adulto, sin mediar deliberación alguna, no es un movimiento dialógico. Es ser ciego ante las razones del otro. El diálogo exige ida y vuelta. "En el discurso, el otro nos desvía, en un sentido positivo, de nuestras propias afirmaciones" (Han, 2020). Tanto les niñes nos desvían para considerar sus puntos de vista como nosotros los desviamos a ellos para que tengan en cuenta el punto de vista de las culturas adultas. Abrir la puerta a que el discurso de todos pueda ser cuestionado por todos es, estamos convencidos, una contribución fundamental a la cultura democrática de siempre, y hasta tal vez sea imperioso, en el futuro inmediato, al menos garantizarlo en la escuela.

La alfabetización como derecho

Delia Lerner[6]

Quiero comenzar subrayando que "*La alfabetización no es ni un lujo ni una obligación: es un derecho"*. Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos), ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto". Lo subrayo con palabras de Emilia Ferreiro, en ese hermoso libro que es "Pasado y presente de los verbos leer y escribir"[7].

La preocupación por asegurar el derecho de todas las niñas y todos los niños a formarse como lectores y escritores es una de las razones fundamentales que dio lugar a las investigaciones psicogenéticas dirigidas por Emilia y es también una de las razones que explica nuestra persistencia, a lo largo de varias décadas, en construir -a través de la investigación en las aulas y también de muchas experiencias escolares- una perspectiva didáctica que contribuya a construir una mayor igualdad en las posibilidades de todos los estudiantes de incorporarse a las culturas de lo escrito, de recurrir a la lectura y la escritura como herramientas para desarrollar sus estudios, su trabajo, sus proyectos de vida personal y social. Estamos convencidas de que construir en el interior de la escuela una mayor igualdad en relación con la lectura y la escritura es la única manera de asegurar que el derecho a la alfabetización llegue a concretarse para todos.

Ahora bien, construir igualdad con respecto a la alfabetización es un desafío porque las niñas y los niños llegan a la escuela con diferentes estados de conocimiento en relación con la escritura y porque, si la enseñanza no se hace cargo de esas diferencias, la diversidad corre un serio riesgo de transformarse en desigualdad.

¿Qué queremos decir al sostener que la enseñanza tiene que hacerse cargo de la diversidad?

---

[6] Profesora Titular Consulta F.F.y L – UBA. Investigadora en Didáctica Lectura y la Escritura. Dirige una línea de investigaciones inter-didácticas sobre la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en Ciencias Sociales y Naturales (proyectos UBACyT, IICE - UBA).

[7] Emilia Ferreiro (2001): Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica. México. Página 38.

Desde el inicio de la investigación didáctica, decidimos tomar en serio que -tal como habían mostrado los primeros resultados de las investigaciones psicogenéticas- los niños *piensan* acerca de la escritura, que se plantean problemas cognoscitivos y producen hipótesis originales sobre el modo en que la escritura representa el lenguaje. Anticipamos y verificamos también que en cada aula conviven niños que han realizado aproximaciones diferentes a la comprensión del sistema de escritura -que unos están más cerca y otros más lejos de comprender la alfabeticidad del sistema-. Elaboramos entonces una hipótesis central que atraviesa todo nuestro trabajo: *acercar la enseñanza al aprendizaje es condición necesaria para lograr que todas y todos aprendan*.

Y esto significa acercar la enseñanza a los diferentes estados de conocimiento de los chicos, significa dejar definitivamente de lado la ilusión de que es posible que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo. Significa también abandonar la idea de que aprender a leer y escribir es aprender una técnica -como la correspondencia entre letras y sonidos- que supuestamente puede enseñarse a todos por igual haciendo caso omiso de lo que piensa cada sujeto acerca de ese objeto de conocimiento que es la escritura. Tomar en serio que los chicos son sujetos pensantes es quizá la diferencia fundamental entre nuestra perspectiva didáctica y otras posturas acerca de la alfabetización.

El sentido de "acercar la enseñanza al aprendizaje" se fue precisando al estudiar el desarrollo en el aula de diferentes situaciones didácticas y, sobre todo, al formular diferentes intervenciones del docente y analizar en qué medida favorecen u obstaculizan el aprendizaje de la lectura o de la escritura, al comprobar que algunas de ellas pueden resultar productivas en ciertos casos y no en otros, que algunas de ellas contribuyen al avance de todos en la comprensión del sistema de escritura y otras solo contribuyen a generar progresos en ciertos momentos del proceso pero pueden resultar incomprensibles e incluso bloquear o interferir el avance en otros momentos…

Sabemos que nuestra concepción didáctica supone un desafío para quienes enseñan, porque acercar la enseñanza al aprendizaje para lograr que todos avancen supone que los docentes:

-Puedan interpretar lo que los chicos piensan, entender cómo están conceptualizando la escritura, qué saben, qué necesitan aprender enseguida y qué es necesario postergar.

-Que estén dispuestos a enseñar en la diversidad, sabiendo que las propuestas serán las mismas para todos pero que habrá que diferenciar las intervenciones porque estarán estrechamente relacionadas con el estado de conocimientos de los niños y niñas.

-Que se atrevan a probar -a salir de sus rutinas, a dejar de lado estrategias que les resultan seguras- para arriesgarse a enfrentar la incertidumbre. No solo la incertidumbre que genera abordar algo nuevo sino también la que produce haber comprendido que el aprendizaje no es fiel reflejo de la enseñanza, que no estamos seguros de los resultados que puede producir una situación en diferentes niños/niñas… Y también la incertidumbre de verse obligado a crear nuevas intervenciones frente a producciones o respuestas imprevistas de los niños/niñas…

- Que encuentren cómo tender puentes desde lo que los chicos piensan y saben acerca de la escritura, desde lo que pueden hacer como lectores y escritores, hacia lo que queremos que piensen, que sepan y que puedan hacer.

Dicho de otro modo, para tomar en serio a las niñas y los niños como productores de conocimiento acerca de la escritura es imprescindible contar con docentes productores de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Y para producir conocimiento es imprescindible disponer de un bagaje de saberes, de herramientas teóricas que habiliten tanto a interpretar lo que los chicos dicen, escriben y piensan como a tender puentes entre lo que saben y lo que necesitamos que sepan.

Estas herramientas no se construyen en soledad, sino en el marco del trabajo compartido entre docentes. No se elaboran desde cero, sino interactuando y discutiendo con los aportes de la Didáctica de la alfabetización.

Hoy sabemos que el trabajo compartido entre docentes en el aula -no en forma constante, sino en las situaciones que lo requieren- favorece el aprendizaje, porque hace posible acercarse a comprender mejor los problemas que los chicos se plantean y hacer intervenciones más pertinentes para ayudarlos a avanzar. También sabemos que el trabajo compartido fuera del aula, analizando lo sucedido, planificando nuevas situaciones, consultando bibliografía sobre los problemas aún no resueltos, discutiendo sobre las diferentes miradas… enriquece notablemente la enseñanza en general y la alfabetización en particular.

En este sentido, les cuento una experiencia reciente:

> *En la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires hemos elaborado a lo largo de estos cuatro años muchos materiales de orientación para la enseñanza -que pueden consultar en el Portal Continuemos estudiando- y se han realizado muchas otras acciones. En un encuentro que hicimos con cien maestros, les presentamos los cuentos en torno a los cuales se desarrollarán las próximas secuencias didácticas -que aún no son públicas- y les pedimos que planificaran en*

pequeños grupos las secuencias didácticas que podrían llevar a la práctica trabajando con esos cuentos.

Felizmente, pudimos corroborar nuestra hipótesis: al planificar, las maestras y los maestros pudieron poner en juego criterios didácticos, propuestas de lectura y escritura a través del docente y de los chicos por sí mismos e incluso intervenciones posibles para hacer progresar los aprendizajes de todas y todos. Es decir que estos docentes se apropiaron de los conocimientos didácticos subyacentes al diseño de las diferentes propuestas con las que habían trabajado, los descontextualizaron para ponerlos en juego al planificar una nueva secuencia sobre otro cuento.

En el marco de este trabajo, se planteó en algunos subgrupos una discusión fuerte sobre un problema aparentemente minúsculo: tener o no tener a la vista el texto cuando los chicos leen por primera vez el cuento a través del docente. En la puesta en común, la discusión se reeditó porque el primer grupo que informó separaba nítidamente la lectura a través del docente de la lectura de los chicos por sí mismos. Y la discusión se prolongó durante unos cuarenta minutos: el micrófono pasaba de grupo en grupo, de docente en docente y se esgrimían diferentes argumentos para sostener una u otra posición. Después, discutieron conmigo, también con argumentos de ambas partes. Yo tengo dos: en primer lugar, cada situación fundamental tiene propósitos específicos que pierden potencia si se confunden: cuando se lee a través del maestro el propósito es que los chicos se centren en conocer la historia y apreciar cómo está contada y, cuando los chicos leen por sí mismos, los propósitos didácticos se orientan sobre todo a que aprendan a leer de manera cada vez más autónoma y que profundicen en la comprensión de ciertos aspectos de la obra. Cuando los chicos se están apropiando de la alfabeticidad del sistema de escritura, si tratan de localizar lo que está leyendo el docente, no pueden concentrarse al mismo tiempo en la historia (y viceversa), con lo cual la situación deja de tener sentido; cuando los chicos ya leen con cierta solvencia, como la lectura en voz alta y la lectura silenciosa tienen velocidades diferentes –la silenciosa es mucho más rápida que la oralización, según lo ha mostrado la investigación psicolingüística- "seguir" la lectura en el texto supone hacer dos lecturas diferentes simultáneamente y, por lo tanto, no concentrarse en ninguna de las dos. Por supuesto, volver al texto para confrontar interpretaciones y decidir cuáles están autorizadas por el texto y cuáles no, para profundizar en el sentido de lo leído, para entender mejor lo sucedido en cierto episodio, para inferir las intenciones de un personaje a partir de sus acciones… es esencial, pero una vez que se conoce la historia.

> *Después me contaron que la discusión continuó mientras los maestros regresaban a sus hogares y no solo ellos, también siguieron discutiendo los integrantes de nuestro equipo. Esto es lo que quisiéramos que sucediera cotidianamente en la escuela: que se plantearan debates tan apasionados como argumentados acerca de la enseñanza.*

La enseñanza es una práctica social de alta complejidad. Lejos de ser meros ejecutores de propuestas elaboradas por otros, los docentes son trabajadores intelectuales. Para asegurar el aprendizaje de todos, necesitan disponer de herramientas teóricas que les permitan producir conocimiento en el fragor del aula. Y estas herramientas se construyen en colectivo, poniendo en primer plano el trabajo compartido, discutiendo sobre las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, estudiando y planteando controversias relevantes entre docentes… Tal vez de este modo sea posible no solo alfabetizar mejor sino también rescatar cada día el sentido de la enseñanza y lograr una valoración social más justa de nuestro trabajo.

La alfabetización como política pública

Mirta Torres[8]

Comienzo por compartir con Uds. una expresión que escuché entre mis compañeras: de algún modo, actualmente, "*la escuela es contracultural".* Mirta Castedo, hace una referencia al respecto, cuando habla de *sostener en el tiempo los contenidos que se enseñan;* es decir, darles tiempo a las niñas y a los niños para que se instalen en los temas y penetren en ellos.

En el entorno habitual de *contestame ya o cómprelo ya,* es importante recuperar, como premisa de la escuela, el tiempo de acercamientos sucesivos a contenidos valiosos e indispensables, para apropiárselos y para que cada una y cada uno llegue a involucrarse personalmente en esos aprendizajes porque va encontrando en ellos aspectos y momentos de disfrutar de lo que se aprende.

El tiempo necesita aprovecharse en las escuelas para que nuestras niñas y niños tengan la posibilidad de detenerse y expresar lo que piensan, de intercambiar entre compañeras y compañeros y con sus docentes sobre lo que leen, sobre los cálculos y problemas que resuelven y sobre lo que estudian. Se trata de escuchar al otro y advertir que, lo que se está elaborando en el aula, es un saber cooperativo, al que todos aportan y que surge si efectivamente se tiene la posibilidad de expresarnos y de escuchar.

Nuestro propósito es fortalecer a las/os maestras/os para que superen una cierta tradición instalada en la escuela que tiene que ver con "dar tarea", para reemplazarla por una tradición relacionada con la enseñanza y con el prestigio del enseñante, que *sabe más*, por maestro y por adulto. No se trata de grandes cosas, sino de intervenciones que crean condiciones didácticas favorables.

El maestro contextualiza, enmarca y da sentido a lo que se está aprendiendo; da tiempo -como ya dijimos-, retoma, vuelve al texto y relee, completa y amplía con información que los niños seguramente ignoran -porque cuentan con ¡tan pocos años!- para que logren profundizar progresivamente la interpretación de los textos que leen o les leen y expresarse de manera clara a viva voz o través de la escritura.

[8] Directora Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Especialista en Didáctica de la Lectura y la Escritura. Productora de materiales de alfabetización para docentes y alumnos de escuelas rurales. Miembro del equipo de investigación en Didáctica de la lectura y la escritura de la UBA.

Es uno de los principales objetivos que intentamos alcanzar, con gran trabajo, en la provincia de Buenos Aires. Todas nuestras chicas y nuestros chicos han nacido en democracia, en una democracia ya adulta. Nuestra responsabilidad es hacer de ellas y ellos ciudadanos plenos, para quienes la lectura y la escritura se revelen como medios que les permiten ejercer sus derechos.

La escuela y el aula son los ámbitos para que descubran el sentido y el propósito de la lectura y de la escritura. Esto no se alcanza solamente con *saber las letras*. Necesitamos que las y los niños que ingresan en la escuela accedan al *mundo de la cultura escrita*, que descubran que se lee para conocer una historia, para averiguar de qué manera cuidan ciertas aves a sus crías, para saber de qué modo San Martín logró consolidar la independencia de tres países… Y que se escribe para guardar memoria de la información obtenida, para comunicarla a otros, para completarla con nuevos datos y otras opiniones que aporta otro texto o un compañero.

En ese marco, la provincia de Buenos Aires ha asumido, como uno de sus principios, el hecho de que las chicas y los chicos se apropien de la posibilidad de leer y de escribir por sí mismos antes de terminar segundo año; es decir, que empiecen desde el primer día a moverse en el aula como lectores, porque participan del esfuerzo y el disfrute de entender lo que el maestro lee, lo que ellos mismos leen, lo que ellos mismos pueden releer y reencontrar en el libro que tienen entre sus manos.

El aporte de la gestión provincial en este sentido y con este propósito es el de *formar lectores y escritores*, un propósito más complejo y rico que enseñar las letras, su sonido y su trazado. Desde ese lugar, quedamos *compitiendo* con quienes intentan valorar la posibilidad de leer de las niñas y los niños con un cronómetro, que les permite saber cuántas palabras o "no palabras" son capaces de oralizar en un minuto.

Necesitamos, en cambio, que los niños intenten interpretar y comprendan lo que escuchan leer, aún antes de saber leer. Que, aún antes de escribir convencionalmente, participen en forma grupal, que es como se aprende, y sean capaces de dictar un texto, de producirlo, de mejorarlo con la intervención de la maestra o el maestro.

En ese marco, dimos uno de nuestros grandes pasos adelante: la Provincia distribuyó 4.000.000 de ejemplares de cuentos y contamos con la gran colaboración del Ministerio de Educación de la Nación en 2023, con la entrega de libros, "en propiedad" a cada niña y a cada niño de nuestro país.

Ellas y ellos necesitan tener "el libro entre las manos", porque la profundización en la interpretación requiere volver al cuento, hablar con las

compañeras y los compañeros, escuchar la interpretación de otros y buscar *dónde dice*. Cuando uno pone en duda su propia interpretación frente a la de un compañero, vuelve al texto muchas veces por su cuenta, algunas veces con el compañero y siempre con ayuda de su maestra/o para confirmar *allí* quién de los dos está más cerca de lo que la historia propone y, de ese modo enriquecer, ambos, su interpretación.

Todas estas instancias hacen imprescindible *el libro en la mano*, que en la casa se vuelve a mirar. Ese retorno permite recrear, actualizar lo que los chicos *saben que dice* porque en el aula se leyó y se habló sobre el cuento leído.

Este proceso habla de la importancia del "tiempo sostenido"; es decir, de la necesidad de darle tiempo a la lectura para, verdaderamente, conocer en profundidad la historia. El conocimiento de la historia es el primer paso. Las niñas y los niños, nuevos lectores, recurren, por supuesto, a las letras para saber *qué dice –dice ¿"qué ojos tan grandes tienes o qué boca tan grande tienes?*

El sentido está en el relato, en la historia o el poema. Las letras son imprescindibles para corroborar si dice *ojos u orejas* y, entonces aporta lo que conoce de las letras –busca la E para decidir si dice OJOS u OREJAS, porque sólo está en OREJAS. Pero si la pregunta es *si dice OJOS o dice BOCA responde porque c*onoce el texto. *"BOCA no puede decir porque lo dice al final, cuando se come a Caperucita".* Vamos del sentido a las letras. No queremos formar "deletreadores", sino *lectores*.

En esa intención es que estamos tratando de trabajar con maestras y maestros, con un equipo curricular que va y viene por una Provincia grande y diversa, con la intención de abrir en cada lugar del territorio un espacio para que las y los maestros hablen entre ellos y con nosotros, para que discutan, conversen, relean y adviertan cuáles son los ejes en los que el cuento permite profundizar. Es el trabajo de descubrir en un cuento infantil eso que *no está dicho*. Porque necesitamos que nuestras chicas y nuestros chicos lean también lo "no dicho". En estos cuarenta años de democracia hemos aprendido que *leer sólo lo dicho* debe despertar las sospechas de los buenos lectores.

Es preciso que las/os chicas/os, desde el principio, desconfíen de las intenciones del "Gato con Botas", porque es un mentiroso que engaña a todo el mundo. Que descubran que el lobo de Caperucita la engaña hablándole de las flores para la abuelita, aunque el texto no dice –ni una vez- las palabras *mentir ni engañar*. Son acercamientos tempranos para que las/os lectores no se queden en *la lectura de las letras*, sino que se atrevan a la búsqueda del sentido, que aporten al relato su interpretación de lo "no dicho". Es imprescindible para instalar, con fuerza, otros 400 años de democracia…, y más también.

CTERA
15 AÑOS
ATEP
Presente

CAPÍTULO 3

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA

José “Tono” Castorina, Patricia Sadovsky.

PRESENTACIÓN

Las reflexiones acerca del conocimiento pedagógico y la enseñanza constituyen un eje central para nuestra organización sindical en el debate pedagógico que venimos dando históricamente.

En la actualidad, resulta sumamente significativo seguir profundizando el conocimiento sobre las alternativas pedagógicas que existen y que son necesarias construir en un contexto que amerita la resignificación de nuestro trabajo docente y de la tarea de enseñar.

En este capítulo, se transcribe la propuesta de Patricia Sadovsky y de José “Tono” Castorina, quienes dialogan e invitan a reflexionar y a construir una especie de “conversatorio” sobre estas “alternativas pedagógicas”, para repensar los procesos de enseñanza en el marco de los desafíos del contexto actual.

Angélica Graciano
(Secretaria Gremial de CTERA)

Nos proponemos retomar los análisis que venimos realizando desde hace un tiempo alrededor de la cuestión del conocimiento en la escuela. Sabemos que lo que sucede en la sociedad moldea las prácticas en la escuela. En otros términos, la escuela no puede existir de manera independiente de la sociedad. Y el modo en que desde hace ya un tiempo empieza a circular el conocimiento en la sociedad nos interpela como educadoras y educadores. Seguimos pensando que la escuela es el lugar donde las chicas y los chicos tienen la posibilidad de entender el mundo, a través de las distintas manifestaciones de la producción cultural, las ciencias, las artes, los deportes, la filosofía. No renunciamos a esa función estructurante de la escuela aunque reconocemos que está en disputa con otras, por ejemplo aquellas que la conciben como formadora de "recursos humanos".

Entendemos que, históricamente, las familias acompañaron la perspectiva de una escuela que transmite conocimientos. Aun en las modalidades más declarativas, no estaba puesto en cuestión que la producción cultural era el asunto central de estudio adentro de las aulas. Siempre se asumió que la ciencia progresa, que hay controversias de que hay contradicciones que se saldan con argumentos, que no se dirimen individualmente, que la provisoriedad es constitutiva del conocimiento. El carácter colectivo y crítico estuvo presente de alguna manera y, sin embargo hoy asistimos a una ruptura con estos valores fundamentales. En la sociedad se empieza a expandir algo que se llama posverdad y nos parece interesante adentrarnos un poco en su significación porque justamente produce un quiebre que distorsiona la experiencia acumulada. ¿A qué nos referimos con posverdad?

No somos estudiosos de esta temática pero aun así proponemos algunas ideas acerca de lo que es esta categoría epistémica, que tiene un peso extraordinario en la sociedad contemporánea de los últimos 10 años. Ante todo, mencionemos que, por su relevancia, el término "posverdad" que se incorpora en los últimos tiempos a los diccionarios. El de Oxford la declara en 2016 como la palabra del año y la caracteriza así: denota circunstancias en las que los hechos objetivos son menos influyentes en la formación de la opinión pública que las apelaciones a las emociones y creencias personales. Quisiéramos poner de relieve dos características de esta definición: la ruptura con los hechos y la interferencia de las emociones. Quiere decir que los hechos, aunque estuvieran, no están pensados, discutidos, elaborados, cuestionados, en definitiva, objetivados, sino que están ahí y nada más. Los hechos, tal como tradicionalmente los consideramos, como acontecimientos a debatir, no están más, y está el hecho "puro", es decir que está la información como tal. Entonces es un tiempo en donde se puede hablar de hechos sin verificarlos, este es el núcleo duro del concepto de posverdad.

Un pensador francés que solemos leer con mucho interés, Eric Sadin (2020),

afirma que la posverdad no es solamente una ruptura con los hechos, sino que es un cambio más radical, es un cambio en los regímenes de verdad contemporáneo. Sin entrar en mayores precisiones, la expresión régimen de verdad, en los términos de Foucault (1997) se refiere en la filosofía a las condiciones históricas, las relaciones de poder y las modalidades de discurso, bajo los cuales una sociedad o un grupo importante consideran que hay un mundo llamado de verdad y de falsedad. Entonces, vemos que han cambiado sustantivamente los contextos en los cuales en la sociedad contemporánea nos colocamos frente a los hechos de la información.

Sadin enumera algunos rasgos o modalidades que nos interesa destacar.

El primer rasgo que este autor caracteriza es la aplicación de una fuente única de información, es decir, ya no hay más pluralidad de versiones de un hecho, sino que el hecho se impone, se nos presenta como único. La credibilidad del hecho es inapelable y no admite otras versiones distintas de la que está ahí presente. Esto es la ausencia de pluralidad de voces, este es el primer rasgo que Sadin atribuye al concepto, al régimen de verdad propio de la posverdad.

La segunda característica es una temporalidad en la que los hechos se presentan casi de manera simultánea al momento en que han ocurrido; hay una especie de tiempo real inmediato, en contra de lo que ha sido nuestra tradición según la cual hay un tiempo del análisis humano de los hechos, y no meramente su ocurrencia o su imposición. Este tiempo ha desaparecido; entonces, no hay espacio para un examen cuidadoso que dé lugar a distintos enfoques.

La tercera característica es que en la posverdad se plantea y se propone un estatuto de autoridad, pero una autoridad que no descansa en una multiplicidad de criterios diferentes, sino en la idea de que el solo hecho de plantear una información, ya la carga de una autoridad que el receptor debe aceptar como tal. Es decir, no hay ningún recurso a la discusión pública, no hay espacio para la crítica, no hay lugar a la duda, ni a la incertidumbre, que son la naturaleza misma del conocimiento.

El cuarto rasgo se puede sintetizar como la pretensión de producir conductas orientadas hacia una cierta dirección que, por lo general, compatibles o directamente conectadas con intereses empresariales. A esto podemos llamarlo utilitarismo, apoyado en una tesis muy influyente hoy en la cultura contemporánea: hay optimizaciones de intereses privados que se ponen en juego a través de la posverdad, impactando sobre nuestro comportamiento.

Finalmente, añadimos una nota que seguramente está inserta, aunque no completamente explicitada entre las que ya mencionamos y que fue formulada por Hannah Arendt (2018), aunque ella no utiliza el término posverdad, que no existía en su época. Para esta pensadora, no se trata simplemente de la muerte de la verdad, sino de la muerte o la destrucción de los espacios que eran la garantía de legitimación de los conocimientos, sean los gobiernos, los medios de comunicación o, más ampliamente todo ámbito de producción de conocimientos. Por el contrario ahora basta con poner delante de los individuos la información y de ahí imponer conductas. En síntesis, para la autora, lo que hoy llamamos posverdad -y que ella llamó defactualización- tiende a eliminar la posibilidad de acceso a la realidad, encarnada en la esfera pública común como ámbito de comunicación verdaderamente humano. En este sentido queremos subrayar la importancia de salvaguardar no sólo la verdad sino dicha esfera pública. Es así que está en juego el fundamento mismo de la condición humana: habitamos con otros un mundo cuya realidad está garantizada para cada uno por la presencia de todos (Arendt, 2005). Esto nos convoca a discutir más que nunca los modos en que se legitima el conocimiento en las prácticas escolares.

Se podría pensar que el pensamiento posmoderno y sus críticas severas al modo de producción de la verdad en la modernidad influyó en el surgimiento de la posverdad. Efectivamente, algunos autores centrales en el pensamiento contemporáneo como Foucault, Derrida, el propio Wittgenstein, han elucidado las relaciones subyacentes al modo en que la verdad fue interpretada desde la ilustración hasta acá. En particular, hacen una crítica muy radical al concepto de verdad, justificados por el carácter instrumental de la verdad en el mundo de la modernidad. Entendemos, -en acuerdo con Sadin-, que existe cierto reduccionismo al atribuir a una corriente de pensamiento la capacidad de ser responsable de una transformación social de gran envergadura. Los pensadores mencionados han elaborado sus tesis apelando a recursos argumentativos sustentados en referencias comunes, modos de pensar, historia del pensamiento, de las ideas, que han servido como una especie de telón de fondo sobre el cual se destacan las ideas de los filósofos. Una posición reflexiva y crítica frente a la verdad, mientras que por lo contrario, lo típico de posverdad es que no hay ni posición crítica ni disposición reflexiva, la posverdad es una imposición de una determinada creencia.

La posverdad se va imponiendo en las prácticas sociales en un marco de coerción que responde a intereses específicos de ciertos grupos dominantes. Un ejemplo clásico de ello es la coacción de las compañías tabacaleras norteamericanas, a mediados del siglo pasado, que generaron pseudo argumentos muy impactantes en contra de la tesis de que el tabaco genera cáncer. Se deslegitimaron los saberes científicos, a través de la producción de

cadenas de ideas. Se trata de una especie de negacionismo de las verdades científicas como un componente de las prácticas sociales de nuestro tiempo, que han tenido que ver con la emergencia de la posverdad. que han tenido que ver con la emergencia de la posverdad.

Pero hay un aspecto, mencionado por varios autores contemporáneos que queremos señalar, y es válido para la vida escolar, que es el problema del malestar. Un modo de posicionarse frente a la verdad, un estatuto de rechazo de la verdad, o de negación de la verdad, no se hace solamente con ideas, no se hace solamente con determinados procedimientos tecnológicos como cierto uso de la inteligencia artificial. Podemos hablar de un suelo que predispone a un aislamiento progresivo que rompe con los lazos sociales históricamente constituidos e instalan el consumo como sentido central de la existencia (Fisher, 2016). Desde este punto de vista, el malestar generado por la disconformidad, el fracaso, la depresión, vividos en el aislamiento, provoca en la sociedad contemporánea una mirada centrada en el individuo puro, el individuo disociado de las prácticas sociales. Dicho de otra manera, la tesis es que el malestar (fuertemente individualizado) es el punto de anclaje, el ámbito de experiencias en las que se apoya la política de la posverdad. Algunos autores hablan de un clima sentimental, y sin ese clima no podría haberse impuesto o tenido tanto peso, tanta relevancia la posverdad en la sociedad contemporánea.

En ese clima de sufrimiento individual vivenciado con mucha fuerza, es factible que las informaciones, o las creencias que se transmiten a través del mecanismo que llamamos posverdad, tengan mucha más facilidad de ser creíbles, que en otra condición social. La misma Hannah Arendt (2018) al referirse a las mentiras de Bush en la década de los 70, decía que en épocas en las que se viven dramas sociales como el hambre, es decir, cuando hay situaciones que disturban la vida relativamente normal, es ahí donde tendemos a volvernos pasibles de aceptar como verdaderos hechos que se difunden sin ningún respaldo explicativo fundado. Porque en ese caso nosotros buscamos desesperadamente una certidumbre ante el drama que vivimos, buscamos algo a lo que aferrarnos. Y la certidumbre es una evidencia que se nos pone delante y no tenemos porqué discutirla. Para Arendt los hechos alternativos, no son simplemente mentiras o falsedades, sino que nos hablan de un cambio significativo en la realidad fáctica que damos por sentado. Su potencia reside en volver al hecho una mera opinión totalmente convincente en el sentido subjetivo, con indiferencia a lo que les parece a los demás.

La cuestión de pos verdad en el campo educativo

¿Por qué si nos ocupamos del conocimiento en la escuela nos interesamos en la cuestión de la posverdad? Los análisis que acabamos de hacer nos invitan a pensar que cuestiones como la construcción de referencias comunes, la necesidad de tiempo para que ello ocurra, el valor de lo colectivo, la consideración de una autoridad epistémica -todas dimensiones cuyo grado de existencia hemos analizado a propósito de la noción de posverdad- son fundamentales y a la vez problemáticas. Esto es así porque su conquista dentro del espacio escolar requiere condiciones que desde nuestro punto de vista son subsidiarias de un trabajo investigativo adentro de las aulas, con participación de docentes y directivos, lo cual a su vez es dependiente de condiciones que se habiliten desde las políticas públicas.

La época nos obliga a producir respuestas originales a nosotros mismos, no están afuera de nuestras prácticas. Podemos tomar referencias pero necesitamos posicionarnos como docentes a través de lecturas, diálogos, intercambios.

Ahora bien, como ya hemos señalado, la escuela depende del cuerpo social y de sus valores y una de las cuestiones que pensamos es que el régimen de la posverdad con todas sus implicancias, debilita el sostenimiento de la escuela. Se observa en múltiples manifestaciones en el espacio público que estigmatizan tanto la institución como sus actores, que reducen la complejidad de la enseñanza, que desvalorizan el papel de la cultura en la formación, que plantean la sustitución del estudio y de las interacciones sociales por aplicaciones autogestionadas que generan la ilusión de que todo se puede aprender en soledad, sin referencias, sin lecturas, sin diálogos, sin confrontación entre diferentes versiones, que identifican conocimiento con información, desconociendo que el conocimiento implica respuestas explicativas a preguntas para lo cual las operaciones de análisis, interpretación, inscripción en marcos conceptuales, explicitación de supuestos, entre muchas otras son imprescindibles. En síntesis, la información sin un significado conceptual, sin un encuadre argumental, sin significados que lo articulen, no es más que un dato exterior que no es apropiada por el alumno a menos que le pueda dar un significado más amplio.

Esa es la razón por la que proponemos empezar a problematizar estas relaciones entre un modo de difundir conclusiones que se instala en la sociedad y las prácticas y saberes que aspiramos para la escuela. Un modo que, como hemos señalado, es opaco en sus fuentes, en sus premisas y en sus métodos, que es ajeno al debate público, que transmite una relación directa y desprovista de conceptualización.

En este contexto proponemos una serie de reflexiones que pueden contribuir a pensar sobre las modalidades del conocimiento en la escuela a partir de esta problemática. Tienen un carácter provisorio, hipotético y, de ser retomadas requerirían, reelaboración y, como señalamos antes, un camino de exploración en las aulas con participación de quienes deban sostener en la acción –las y los docentes y directivos- el trabajo de trasmisión cultural que, a nuestro modo de ver, es uno de los basamentos de la escuela.

Empecemos por la cuestión de la construcción de referencias comunes en el trabajo con el conocimiento en las salas de clase. Necesitamos preguntarnos hasta qué punto -en qué sentidos- la experiencia que los estudiantes van realizando con el conocimiento les permite disponer de puntos de apoyo para abordar nuevos problemas, para discernir lo verdadero, lo probable, lo plausible o lo falso, para identificar diferentes modos de argumentar y reconocer los supuestos que subyacen a cada uno, para movilizar formas de representación adecuadas al propósito que tienen entre manos. Hacer visibles estas herramientas del pensamiento no es tarea de un día, ni siquiera de un único año escolar. Las y los estudiantes pasan muchos años en la escuela y será a partir de los problemas que resuelvan, de las discusiones que sostengan, de los análisis que realicen, de los procedimientos que recuperen, de las lecturas o películas que compartan, de las músicas que escuchen, de las conversaciones con integrantes de diversas instituciones que sostengan que irán armando sus propias referencias para interpretar los hechos del mundo social.

Al subrayar que estas construcciones requieren del largo plazo en el marco de la institución escolar, queremos enfatizar la necesidad de que el colectivo docente discuta –y acuerde- a su vez respecto de las expectativas que tienen para sus alumnos con relación a estas cuestiones. En este sentido resulta fundamental que dispongan de espacios específicos en los que puedan discutir los problemas de enseñanza, compartirlos, analizarlos, sobre la base de su propia relación con los saberes a transmitir y, simultáneamente sobre la reflexión acerca del desarrollo de sus clases (cuáles son los sentidos en juego para las y los alumnos, cuáles son los supuestos que subyacen a las intervenciones de estudiantes y docentes, cuáles son las relaciones entre diferentes alumnos en términos de relaciones con el saber, cómo se sostiene la unidad clase y al mismo tiempo la perspectiva de cada alumno en un mismo proyecto…). Son estos intercambios los que irán constituyendo referencias comunes para el trabajo con el conocimiento en las salas de clase, que cada docente resignificará en función de sus estilos y propósitos.

Preguntas como: *¿qué nos dice esto que hicimos, que analizamos, que exploramos, - ayer, la semana pasada, el mes pasado, el año pasado- para sacar conclusiones hoy?, o también, ¿en qué sentidos, esto que hacemos ahora es totalmente diferente de lo que hicimos la semana pasada, el mes pasado, el año pasado?, o, ¿sobre qué base obtengo esta información?* necesitan estar presentes en los diferentes espacios que habitan los estudiantes para que puedan fortalecer el vínculo de los alumnos con el conocimiento.

Estas tareas de evocar y proyectar que, como dijimos, son el resultado de una construcción institucional van tejiendo una memoria colectiva desde la cual preguntas como las anteriores van cobrando cada vez mayor sentido.

¿Y qué decir del tratamiento que hace la escuela de los temas actuales de alta significación social?

Esta pregunta cobró para nosotros relevancia en el momento de la pandemia pero la hacemos extensiva a otras situaciones sociales que atraviesan la vida de docentes y alumnos (violencia escolar, ejercicio de la crueldad, destrucción del ambiente, entre otras). Ocurren hechos sociales fuera de la escuela y que la impactan. ¿Cómo dar cabida, a propósito de ellos, a las vivencias y a las ideas de los estudiantes?
Sabemos que, a raíz de los dramas sociales conviven saberes de muy distinta procedencia: los de carácter científico, con su incertidumbre intrínseca, y su relatividad, pero verificables, o refutados y sostenidos por medio de argumentos altamente sistematizados; también creencias colectivas, por ejemplo, las representaciones sociales, como parte del sentido común en nuestra sociedad y construidas por los grupos sociales en la comunicación y en la interacción social, o las concepciones religiosas del mundo. Por ejemplo, en el momento de la pandemia hemos sido testigos de representaciones sociales en términos de "una conspiración de origen chino" o de versiones religiosas sobre la cura y la sanación, así como un campo de sentido basado en medicinas alternativas. Queremos señalar que ni las representaciones sociales ni las medicinas alternativas o las visiones religiosas podrían inscribirse en la noción de posverdad porque incluyen la sociabilidad de su elaboración y un cuerpo de razones -aunque diferente del cuerpo altamente organizado de la ciencia- en forma de alguna argumentación. Y es aquí donde encontramos la cuestión de cómo incluir estas diferentes formas de creencias en los debates sobre el conocimiento en la escuela. Entendemos que hay pendiente sobre esta temática el desarrollo de investigaciones educativas que nos ayuden a comprenderla para elaborar estrategias sobre esta base.

Sin embargo, la posverdad es de otra naturaleza: se trata de una imposición que no proviene de una elaboración colectiva de actores sociales, sino, como hemos dicho, resultan de una coacción que responde a intereses de grupos hegemónicos. Se les quita toda exigencia de racionalidad o de argumentación, o de consideración de las opiniones de los otros. Cabría preguntarse si las estrategias para abordar estas cuestiones en la escuela son de la misma índole que las referidas a los conocimientos con origen en las elaboraciones colectivas.

Entendemos que un encuadre para investigar estas cuestiones debería partir de renunciar a considerar el saber científico como único y homogéneo y al resto de las creencias como irracionales. Por el contrario, será necesario tomar en cuenta la diversidad de saberes y ponerlos en discusión de modo abierto y crítico en las prácticas áulicas. En particular, con relación a las nociones que consideramos como posverdad puede ser productivo analizar con los estudiantes que existen las condiciones sociales que las hacen eficaces.

Enfrentar la cuestión de la verdad en clase, incluso sobre la verdad de las creencias implica para los docentes la disposición a transformar la propia mirada como resultado del trabajo compartido. En este sentido subrayamos un contraste con el régimen de la posverdad en el que las personas adaptan las interpretaciones inmediatas de los hechos, sin posibilidad de transformación. Así, adoptamos la posición epistemológica en el quehacer educativo que defiende la relatividad de la verdad, pero construida colectivamente y no ajena a una aproximación al mundo o a lo real. Nos distanciamos entonces de un relativismo radical, que al reducir el conocimiento a mero discurso social, habilita o promueve, el triunfo de posverdad.

En una pedagogía crítica de los hechos que inquietan o amenazan a amplios sectores sociales se vislumbra un régimen de verdad por completo distinto al de la posverdad. Es decir, las informaciones suministradas por los docentes se conciben plurales y argumentativamente puestas en discusión en un espacio público, donde participan voces heterogéneas o diferentes interpretaciones de la información, la autoridad no descansa en la coacción social sino en los acuerdos alcanzados en la interacción o en la fuerza de la argumentación, y por supuesto, se rechaza cualquier inclinación utilitarista de orientar las conductas.

Intentamos ofrecer algunos elementos para reflexionar sobre el régimen del conocimiento y de la relación con la verdad que podríamos repensar para la escuela. Quisimos ofrecer pautas para la elaboración de referencia comunes como organizadoras de un régimen basado en la discusión, el consenso o el disenso entre distintos puntos de vista, el carácter conjetural de las elaboraciones siempre sujetas a revisión, y la ineludible referencia a las producciones culturales de afuera de la escuela, como modo de validación.

Quisimos situar también la centralidad de la enseñanza como sostenedora del trabajo con el conocimiento. No tenemos la ilusión que esto pueda detener el avance de la posverdad en la sociedad, sería tal vez algo ingenua esa aspiración, pero sí la proponemos como un modo de repensar la escuela, como parte de una agenda que la vitalice y la defienda de los embates a los que está expuesta.

Referencias:

Arendt, H. (2018) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Austral.
Arendt, H. (2005) La condición humana. Barcelona: Paidós.
Fisher, M. (2016): Realismo Capitalista. ¿No hay alternativa? Buenos Aires. Caja Negra.
Foucault, M. (1999: Verdad y poder. Barcelona, Ediciones Atalaya.
Pérez Díaz, M. (2021): Posverdad y destrucción del espacio público. Una lectura desde el pensamiento de Hannah Arendt. En: adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación, nº22. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 45-64. DOI: http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.4
Sadin, E. (2020) La Inteligencia Artificial o el Desafío del Siglo. Buenos Aires, Caja Negra.

50 CTERA
RISMO LAS RODRIGUEZ S.R.L.
CTERA
Suteba

CAPÍTULO 4

EL VAIVÉN DE LAS ESCUELAS

Carlos Skliar, Martín Ferrari.

PRESENTACIÓN

"El vaivén de las escuelas", de Carlos Skliar y Martín Ferrari[9], es un documental profundamente militante que narra "la escuela en carne viva". Una escuela que está entre los dolores y las luchas, que tiene la capacidad de sobreponerse, transformando el sufrimiento en algo del orden vital.

Los autores de este documental expresan que a ellos los encontró el dolor y en medio de ese dolor, surgió la intención ética y política de registrar, y con ese registro, invitar a recuperar, a hacer pasar por el cuerpo, y desde allí sembrar preguntas. Esas preguntas que seguramente nos re-entramarán en enseñanzas, resistencias y sueños. Sobre todo, entre sueños que nos inviten a seguir poniendo el hombro a las heridas sociales de la escuela y con la escuela reparar y repararnos, y en ello poder sacar hacia afuera esa escuela que tenemos -al decir de los autores-, "en la punta de la lengua" y reformularla, reestructurarla, repensarla y repensarnos.

Nosotros decimos que es una escuela que no solo está en la punta de la lengua, sino en la punta de los brazos, para volver a abrazarnos después de esos tiempos en los que no pudimos hacerlo.

El vaivén de las escuelas es un registro que, de alguna manera, entrama la bella poesía de la vida, las luchas, las resistencias y los sueños de nuestras escuelas.

Jorge Godoy
(Secretario de Derechos Humanos de UTE)

[9] Educadores e investigadores interesados en repensar la educación pública.

Martín Ferrari: Esta propuesta se empezó a pensar en el año 2020, y lo que nos unió para hacerlo fue el dolor, pero también nos unió el intento de crear, y de crear de "otra forma", con otros docentes.

El documental llega al espacio de la Ex ESMA, en el marco del Congreso Pedagógico de CTERA, después de recorrer Jujuy, Río Negro, el Conurbano, La Matanza, San Martín, Córdoba... En esta producción van a encontrar escuelas de esas provincias, pero hubo muchas más experiencias que nos llegaron y esto lo tenemos que decir, porque son muchísimas, y hacer un recorte no ha sido fácil, la selección de solo algunas de las experiencias no ha sido fácil. Las diversas temáticas nos han desbordado, incluso fue muy difícil ponernos de acuerdo en qué dejar de todo ese registro casi etnográfico.

Así que más allá de la escuela que vean, del nombre de la docente o del estudiante o de la familia, las y los invitamos a que la mirada funcione a manera de espejo y a que juguemos a ese vaivén; vayamos y volvamos para después poder volvernos a encontrar con las anotaciones que hagamos, con las frases, para que eso nos ayude a pensar.

Carlos Skliar: como a muchos y muchas de ustedes les habrá pasado, hubo un momento en que parecía que la escuela en pandemia era mejor olvidarla, producto del agotamiento, producto de volver a una escuela en la que nos sentíamos cotidianamente, aún en forma precaria, más seguros, porque había allí un tiempo y un lugar para transitar.

Bajamos varias veces los brazos. Hubo un día concreto en el que desistimos por completo de hacer esta película. Pero al final la hubo, porque nos parecía que ese tiempo que vivimos no podía pasar simplemente. Teníamos que registrarlo de algún modo para que estuviera siempre presente, es decir, como cualquier gesto de memoria, era no olvidar, por un lado, pero por otro lado era siempre traerlo al presente. Solo que el presente va cambiando mucho, como ha cambiado esto que veníamos pensando, y las últimas proyecciones han llevado a debates completamente distintos que, incluso, están fuera de la película, pero son absolutamente imprescindibles.

La propuesta de trabajo, como hicimos Cine Goumont en el estreno, es ver la película, luego reunirnos y charlar. Nosotros no tenemos una teoría sobre el documental, no lo tenemos totalmente pensado, porque se va pensando en cada proyección y debate.

Lo otra cuestión que quiero decir, es que esta película es un homenaje, a muchísimas escuelas, a muchísimas maestras y maestros. Y lo que se ve en el documental, son escenas de algunos puntos cardinales del país, a excepción de CABA, porque queríamos saltearnos, un poco, lo habitual, lo típico, la escuela

de Buenos Aires, las tradiciones de edificios, y situar la escuela en su paisaje. Creemos que las grandes capitales han perdido sus paisajes y queríamos recobrarlos en otros lugares.

A partir de esta experiencia observamos la necesidad que tenemos de hablar del asunto de la pandemia, vemos que tenemos cosas atragantadas, tenemos preguntas que llevan ya muchos años y, por lo tanto, se justifica haber hecho este documental como tantas otras cosas que se hicieron en la pandemia: libros, podcast, conferencias, etc. Por ello consideramos que es muy importante sostener "esta conversación", porque abandonarla, es abandonar esa insistencia y esa resistencia que las escuelas tienen.

Considero que está la necesidad de tomar la palabra, de dar testimonio, de contar lo que hicimos. Esa necesidad la tenemos nosotros, las y los docentes. Pero también la tiene la gente que no tiene nada que ver con la docencia. Ellos también fueron al cine a ver la película, y la expresión que tenían al final, reflejaba ese asombro por la tarea docente. Hubo expresiones del tipo: "yo no sabía todo lo que hacen". Eso emociona.

Por lo tanto, hay algo de la tarea cotidiana docente que tiene que ser subrayada, una y otra vez, no darla por sentada, no darla como que es así y listo. Por el contrario, hay que mostrar que lo que hacemos, tiene algo de imprescindible, y que va entre la necesidad y el deseo. No nos olvidemos nunca del deseo.

Martín Ferrari: La película se está proyectando en varios lugares, y luego de las proyecciones, está pasando en todos lados, que la gente quiere hablar, quiere compartir, no solo lo que vivió, sino lo que experimentamos y también lo que estamos deseando. El deseo tiene que ver con vivir, crear y amar. Pensemos cómo el deseo nos atraviesa, cómo nos atravesó y cómo queremos que nos atraviese y potencie.

Nos podemos quedar en lo doloroso de lo vivido, pero también con lo fecundo, con la posibilidad de que también se ponga sobre la mesa todo lo que creamos en ese momento.

En 40 años de esta democracia, que muchos quieren poner en jaque, es importante preguntarnos y saber cómo la defendemos. Mucho de eso tendrá que ver con la recuperación de esos intentos creativos y disruptivos que hemos visto y que hemos registrado. No lo decimos como una elucubración utópica, porque verdaderamente soñamos con otra escuela, con la escuela que hicimos y hacemos diferente las y los docentes. Somos educadores/as, y todos/as intentamos hacer algo diferente, que cuide y potencie la vida, por eso celebramos los encuentros y ojalá podamos volver a nuestras escuelas y territorios para pensar cómo hilvanamos las experiencias. Eso que hemos ido

construyendo para intentar tejer una trama, una urdimbre desde eso que nos sostiene para que cuide y potencie la vida frente a los ataques que se hacen desde el individualismo, del sálvese quien pueda. Un sálvese quien pueda que hoy triunfa no sólo en las elecciones, también triunfa en lo cotidiano, en el almacén, en una familia.

Entonces, recuperemos eso que hemos intentado crear. Donde el sálvese quien pueda no ganaba, donde lo colectivo era lo fundamental, donde triunfaba el aprendizaje, el acompañamiento de los estudiantes, la construcción con las organizaciones del barrio. Ahí, hay una escuela, como dice Carlos, en la punta de la lengua, una escuela que cuida y potencia la vida.

Documental en el Programa de la TV Púbica “Caminos de tiza”:
https://www.youtube.com/watch?v=fLqUx5mMIaI

El vaivén de las escuelas - Trailer:
https://www.youtube.com/watch?v=uUeOuDAWUiU&t=20s

SECCIÓN

FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE EN LAS NUEVAS FORMAS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

CTERA
U.T.E.L.Pa
LA PAMPA

CAPÍTULO 5

LOS DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE CARA AL PORVENIR

Myriam Feldfeber, Flavia Terigi, Verónica Piovani.

PRESENTACIÓN

Desde la CTERA se ha considerado siempre a la Formación Docente como uno de los ejes centrales del debate pedagógico. En el marco de los 50 años de nuestra institución, seguimos dando debates acerca de nuestra carrera, de los perfiles de la docencia, teniendo como horizonte la prospectiva sobre el proyecto de país que queremos para el presente y el porvenir.

Es muy importante para nosotros y nosotras reflexionar sobre la formación docente, en un contexto en el que se pone en peligro el derecho a la educación, la educación pública, y también el subsistema formador. En este tiempo, más que nunca, tenemos una tarea muy importante que consiste en valorar, sostener y defender lo construido. Así como lo hicimos durante la lucha y la resistencia en defensa de los Institutos de Formación Docente, a lo largo y a lo ancho de nuestro país, cuando en los años 90 se arremetía contra estas instituciones.

En esta etapa, necesitamos seguir reflexionando, defender y sostener a los Institutos de Formación Docente porque son instituciones de intervención política y pedagógica en cada territorio de nuestro país, y porque estas instituciones son claves para resistir, avanzar y seguir construyendo esa formación docente que necesitamos para toda la Argentina, y que estos tiempos demandan.

Sandra Ramal
(Secretaria de Educación de SUTEBA)

Esteban Sottile
(Secretario de Educación Superior de UTE)

Contexto y desafíos de la formación docente

Myriam Feldfeber[10]

Considerando el tema que nos convoca, respecto a "los desafíos de la formación docente de cara al porvenir", voy a compartir algunas consideraciones en torno a cinco puntos.

El primero tiene que ver con algunos puntos de partida para pensar el tema de la formación docente hoy, el segundo (vinculado al primero), remite a la coyuntura y la agenda de la formación, en el tercero recupero algunos problemas históricos en relación al sistema formador y lo que ha pasado a partir de la pandemia; el cuarto punto refiere a los sujetos de la formación, y el quinto, por último, se vincula con la formación inicial y los contenidos de la formación.

Los desafíos de la formación docente nos atraviesan a todas, a todos y a cada una, a cada uno de nosotras y nosotros. En mi caso, como docente, volvía a las aulas, uso el Campus Virtual, uso hipervínculos y otros medios que antes no usaba, pero no sé si ha cambiado mi forma de enseñar en mi trabajo donde formo docentes, en la Facultad de Ciencias Sociales. Entonces, como punto de partida quería señalar que pensar los desafíos de la formación también tiene que ver con repensarnos, nosotras y nosotros desde nuestro lugar como formadoras y formadores.

En este sentido, retomo algo sobre la formación que hace mucho tiempo propuso Antonio Nóvoa: pensar a la formación desde dentro de la formación. "Desde dentro" es el diálogo entre las instituciones formadoras, en nuestro caso Instituto Superiores de Formación Docente y universidades, las instituciones para las que formamos en los diferentes niveles del sistema educativo, las comunidades educativas, las y los responsables políticos, y también el papel de las y los especialistas que nos aportan miradas acerca de los procesos formadores. Y en este sentido, también hay que considerar que no podemos pensar como punto de partida una formación docente si no pensamos en las condiciones en las que se desarrolla hoy la profesión. Estas condiciones refieren no solamente a nuestro trabajo, sino también a quiénes eligen la

[10] Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Docente e Investigadora en temas de Política educacional, FFyL y F.Soc-UBA. Directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA (hasta 2023). Fue asesora y coordinadora del Instituto de Investigaciones Marina Vilte de CTERA en el proyecto de investigación sobre privatización educativa. Ex Coordinadora de la Red ESTRADO.

enseñanza, quiénes ingresan, quiénes dejan, y muchas otras cuestiones que se vinculan con el proceso formativo.

En el siglo pasado, Liston y Zeichner, ya nos decían que la formación docente puede servir para mantener el *status quo* o introducir a los docentes en una lógica que contribuya a un proceso de transformación social. Obviamente, que cuando esto se pensó -a fines del siglo 20-, la situación era muy diferente a la actual, pero igualmente podemos repensar hoy qué significa para nosotros y nosotras mantener el *status quo* en los espacios de formación, y que implicaría hoy formar en función de un modelo de transformación y de emancipación social. En este sentido, desde la Red Estrado consideramos importante incluir en el tema del cuidado, el derecho a cuidar, a ser cuidadas y cuidados también como docentes, y la importancia de la obligación estatal al respecto.

Me parecía interesante tomar como punto de partida los 50 años de CTERA y lo que Stella Maldonado afirmaba: "no se puede educar sin asumir el trabajo como un instrumento de transformación". Es decir, pensar el tema de la educación desde el lugar de la transformación, de pensar alternativas, de vincular a las y los estudiantes con la cultura, de cuestionar un orden social injusto basado en la desigualdad. En este sentido, entonces, me parece importante también señalar, como punto de partida, que la formación docente está estrechamente vinculada a la garantía del derecho a la educación. Y cuando hablamos de derecho nos referimos también a la posibilidad real de poder ejercerlo. También están nuestros derechos como trabajadoras y trabajadores de la educación, que están vinculados con el derecho a la educación.

Retomando lo que señalaba Nóvoa, entendemos que existe un cierto consenso discursivo en que es necesario transformar la formación docente; sin embargo, es difícil de concretar, de repensar en propuestas concretas y en los programas de formación. Entonces, aparece la pregunta acerca de cómo repensar la formación y en muchos casos las respuestas se elaboran alejadas de la profesión docente, de las rutinas, de las culturas, de escuchar lo que le pasa a cada docente hoy, cotidianamente en el aula, lo que pasa en las instituciones, entre otra cuestiones.

El segundo punto refiere a la coyuntura en la que discutimos la formación y cómo pensar una agenda de la formación. Cuando pensamos la formación docente, vinculada al derecho a la educación, también la pensamos articulada a la tarea de enseñar, ¿qué enseñamos?, ¿a quiénes?, ¿en qué momento de la vida? Todo esto asociado a la idea con respecto a qué sujetos concretos estamos pensando, cómo pensamos nuestra tarea de enseñar con estos estudiantes, en función de un sistema educativo y de un proyecto de país.

Diversos sectores proponen como objetivo de la educación formar "capital humano", inclusive, los estudios del Banco Mundial señalan que tenemos que recuperar el capital humano perdido en la pandemia y a los docentes nos proponen como formadores de ese "capital humano". También cobran fuerza las ideas de "formar para el mercado laboral", "formar para el emprendedurismo". En ese sentido, entonces, cuando discutimos la formación también estamos discutiendo modelos educativos y sociales. Esta discusión se da en una coyuntura muy compleja, un escenario distópico en alguna medida, en parte a partir de los desarrollos de la inteligencia artificial generativa y a un escenario en el que estamos sufriendo fuertes embates.

Es un momento de impugnación, de desvalorización y descalificación hacia nosotras y nosotros como docentes y hacia los sindicatos, un embate muy fuerte de las extremas derechas. Estas extremas derechas señalan que las instituciones educativas, los Institutos de Formación Docente y las Universidades son centros a los que caracterizan como de "adoctrinamiento" y aluden a una batalla cultural en un registro moral. Esto sucede en el marco de procesos de fuerte individualización de lo social, donde tal vez tendríamos que repensar, analizar cuáles han sido los efectos de la formación de subjetividades neoliberales, que ya arrastran varias décadas, y que nos permean también a nosotras y nosotros como sujetos.

Junto con esto también hay que decir que hay una multiplicidad de actores que disputan el campo de la formación, sobre todo de la formación continua. A través de la introducción de mecanismos de la nueva gestión pública y de la idea de reconfigurar los sistemas educativos aparecen todas las propuestas de formación en educación emocional, el uso banalizado de las neurociencias -tema analizado por Flavia Terigi y Antonio Castorina -, liderazgo y emprendedurismo. Ahí podemos identificar diversos actores privados tales como la Fundación Varkey, "Enseñá x Argentina", y otras fundaciones más, de la que hemos dado cuenta en una investigación sobre privatización que realizamos en el Instituto de Investigaciones "Marina Vilte" de la CTERA.

Respecto del contexto, no podemos dejar de señalar también lo que nos aconteció a partir de la pandemia. Esto es, la expansión de un capitalismo de plataformas que ha tenido un fuerte impacto. Algunas de estas plataformas se piensan sin docentes, y en otras se relega a las y los docentes a un rol instrumental, en relación a los saberes y a las culturas que estas plataformas orientan, y hay pocos espacios para repensar acerca del saber pedagógico y los modelos educativos que las sustentan. Y también tenemos que considerar las marcas de la pandemia sobre nuestras subjetividades. En principio sobre la subjetividad y el dolor de las y los estudiantes, pero también sobre nuestra

propia subjetividad, que aún no hemos podido procesar y que es necesario hacerlo.

En tercer lugar, quiero señalar que no podemos pensar una formación docente hacia el porvenir si no pensamos cómo damos respuesta a los problemas históricos de nuestro sistema formador: la articulación institutos-universidad-instituciones para las cuales se forma, y la necesidad de planificar la oferta de formación. Hay lugares en los que faltan docentes en determinadas asignaturas y hay muchas horas libres. Habría que pensar cómo se planifica la cantidad de docentes que se necesitan en función de un sistema que se expande, que extendió su obligatoriedad y que va incluyendo, o debería incluir, cada vez a más personas. Otro problema histórico en el que se está trabajando en el INFoD y en algunas jurisdicciones, es la duración de las carreras. Nuestras carreras de formación son muy largas, muchos años de cursada, más el tiempo de las prácticas y la residencia.

En cuarto lugar, el tema de las y los estudiantes de la formación docente. Quiénes son las y los estudiantes de las escuelas en las cuales se van a desempeñar como docentes. Una cuestión central que es preciso abordar con las y los docentes que están en formación. Me parece que acá, en general, hay un desconocimiento acerca de quiénes son las y los estudiantes, sus culturas, sus subjetividades, sus deseos, sus necesidades y también sus padecimientos. Hace un tiempo, García Canclini se preguntaba dónde está la caja de herramientas para conocer la cultura de nuestros estudiantes. Es necesario escuchar más qué pasa en las escuelas, qué les pasa a las y los estudiantes de la formación que muchas veces las y los sentimos muy alejadas y alejados.

Por último, algunas cuestiones que tienen que ver con la formación inicial. Acá retomo a Emilio Tenti Fanfani, quien en su último trabajo toma un concepto de Michael Young que planteaba el tema de los saberes poderosos. ¿Cuáles son esos saberes poderosos, indispensables, que necesitamos construir colectivamente en las instituciones formadoras? ¿Cuáles son los conocimientos relevantes? La pandemia, especialmente, nos enfrentó a la necesidad de repensar este tema, de priorizar esos saberes; entendiendo que no todo lo que se necesita para ejercer la docencia lo vamos a poder enseñar en una institución formadora.

En ese sentido, me parece que es muy importante toda la discusión acerca de la incorporación de las nuevas alfabetizaciones, que tienen que ver con la cultura digital; obviamente la formación en ESI con todo lo que ello implica; y la formación en Educación Ambiental Integral, junto a los saberes centrales que integran el *curriculum* escolar. Abarcar la complejidad no implica saturar a los procesos formativos de más contenido. Entonces, cabe preguntarnos,

¿cómo podemos abarcar esta complejidad? ¿cómo podemos enseñar a las y los estudiantes que aprendan a leer el mundo desde lo ambiental, desde lo digital? Al respecto, Inés Dussel, señala que en la cultura digital en la que vivimos ya no se puede considerar lo digital como contenido o formato optativo, porque es una parte central de nuestras condiciones de existencia y atraviesa las formas de producir y transmitir conocimiento en esta época. La formación docente tiene que incluir el trabajo con y sobre los medios digitales, entender las plataformas con las que interactuamos, aquello que las plataformas hacen con los conocimientos. ¿Qué pasa hoy con el proceso? ¿Cómo se procesan los conocimientos? A la vez, el Gobierno Nacional y los gobiernos provinciales deben garantizar conectividad, dispositivos para estudiantes, para docentes, avanzar en el desarrollo de sus propias plataformas y en la definición de contenidos para garantizar la soberanía pedagógica.

Para cerrar, creo que cuando pensamos los desafíos para la formación docente del porvenir, si bien la mirada no es muy optimista en relación al tema del trabajo y la cantidad de trabajo que se está destruyendo actualmente, me parece que desde los espacios de formación tenemos que recuperar, por un lado, aquello que pudimos crear e innovar en la pandemia. Cómo recuperar la innovación y la creatividad que pudimos desplegar y, al mismo tiempo, cómo podemos repensar la formación docente, empezando por repensarnos a nosotras y a nosotros como formadoras y formadores en nuestras propias instituciones, además de exigir y demandar a la política pública por espacios de formación continua, por romper con la lógica del cursillismo y del puntaje, y que existan tiempos y espacios para repensar y mejorar continuamente nuestras prácticas.

Quiero traer a otro referente que es Philippe Meirieu, quien, en el caso de la formación, dice que nunca debemos olvidar que convertirse en maestro es invertir en el futuro y que no deberíamos desesperarnos por aquello que está por venir. Nuestro trabajo consiste en convencer a todos y todas de que es posible construir un futuro distinto. Es posible, es difícil, pero es posible, -esto lo agrego yo-. Un horizonte donde se combina la inteligencia y la libertad, la autorrealización y la solidaridad colectiva. Creo que estos espacios deben contribuir a que podamos reforzar estos lazos de repensarnos, de combinar inteligencia y libertad, y de estrechar los lazos de solidaridad colectiva.

Puntos críticos para repensar la formación docente en Argentina, a fines de 2023

Flavia Terigi[11]

Quiero comenzar esta presentación planteándoles tres convicciones que me sirven de puntos de apoyo para pensar la educación y, por tanto, la formación docente; tres convicciones que pueden no compartir, pero siempre es bueno explicitar desde dónde se habla.

La primera es que la educación puede contribuir a producir igualdad en el conjunto de las relaciones sociales; estoy convencida de esto. Si a veces no parece que pueda, es porque la escolarización es (como ha señalado hace tiempo Gimeno Sacristán[12]) una suerte de derecho lleno de promesas muy contradictorias. Hemos estudiado la escolarización como parte de un proceso creciente de gubernamentalización de la sociedad, y también hemos estudiado cómo la escuela ha contribuido a la ruptura del monopolio de ciertos instrumentos culturales. Planteo estos dos extremos para que entendamos que la escuela no es una cosa unívoca, la escuela es la expresión institucional de una manera de pensar lo educativo que está sometida a presiones muy contradictorias. Entonces, puede ser importante en la producción de igualdad, así como puede ser un mecanismo de sojuzgamiento, un mecanismo de adoctrinamiento, no en el sentido en el que se discute en la actualidad, pero sí en el sentido de cómo lo ha sido históricamente (es cínico que se señale que la educación contemporánea adoctrina, y se la compare con una anterior que se pretende neutra). Entonces, si la escolarización puede contribuir a producir igualdad en el conjunto de las relaciones sociales, la pregunta es: ¿cómo puede contribuir?

La segunda convicción es que existe una cierta ligazón entre el discurso hostil hacia la escuela y el hecho de que se ha producido, a lo largo de las últimas décadas, una creciente incorporación de las mayorías sociales; esto es, una creciente democratización de la educación desde el punto de vista del acceso. En Argentina, en el primer peronismo, comenzaron a poblar las aulas de la educación secundaria jóvenes y adolescentes de sectores pobres; y en la actual etapa democrática comenzaron a poblar las aulas, universitarias y de nivel

[11] Pedagoga. Actual Rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Estudia el aprendizaje y sus condiciones. Dirige tesis y proyectos de investigación enfocados a formular el saber pedagógico que se produce en distintas experiencias en las que se pone en cuestión la monocronía que sostiene el diseño del sistema escolar.

[12] Gimeno Sacristán, José (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid: Morata.

superior, jóvenes de esos mismos sectores pobres. Y entonces -recogemos frases al uso-, "la escuela secundaria ya no es lo que era", "la educación superior ya no es lo que era". Y ciertamente no son lo que eran, claramente son otra cosa, y está en debate qué es lo que deban ser. Meirieu decía en una entrevista previa a la pandemia algo que expresa bien lo que estoy tratando de plantear:

> *Las democracias son ambivalentes respecto de las escuelas porque quieren a su vez que todos los alumnos aprueben, pero cuando todos aprueban sospechan a las escuelas de ser demagógicas y no asumir claramente su función de selección y preparación para las funciones sociales.*[13]

Si la escuela deja de seleccionar y diferenciar es sospechada de baja calidad; esta sospecha viene de la mano de la creciente incorporación de sectores históricamente excluidos de la escuela a sus distintos niveles educativos. En Argentina hay un debate entre quienes tenemos una posición igualitarista frente a la educación: queremos la misma escuela para todos y, al mismo tiempo, sabemos que la escuela para todos ha sido fuente y productora de desigualdad. Entonces, ¿cómo resolvemos esta tensión entre la misma escuela para todos y la convalidación de la desigualdad que esto podría traer consigo? Los 40 años de democracia dejan un saldo indudable de democratización del sistema educativo. Piensen, por ejemplo, en el nivel secundario. Al comienzo del período había examen de ingreso, amonestaciones, ciertos modos completamente autoritarios de los profesores y las profesoras de dirigirse a los y las estudiantes; una cultura convalidada por lo que se vivía en la escuela secundaria. Hay un salto indudable de democratización en el sistema educativo y este salto no es sólo por la mayor concurrencia, por la ampliación de la concurrencia a la escuela, sino también en aspectos cualitativos de la experiencia escolar, como los avances en la despatriarcalización, el acceso a las tecnologías o la incorporación de pensamiento crítico, a la manera de pensar los contenidos del *curriculum*.

La tercera convicción tiene que ver con la necesidad de replantear las formas de pensar el futuro en la escuela, y de pensar que la escuela prepara para el futuro. Esta idea se sostiene como si el futuro estuviese allí y supiésemos cómo será. En realidad, no sabemos cómo va a ser el futuro. Por ejemplo: no nos imaginábamos una pandemia. Podemos ahora explicar cómo se produjo; pero una cosa es entender las condiciones de producción de ciertos fenómenos

[13] "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". En *La escolaridad hoy*, 2/10/18. Gabriel Brenner entrevista a Philippe Meirieu. Recuperado de: https://www.xpsicopedagogia.com.ar/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica-en-la-escolaridad-hoy-2-10-18.html

sociohistóricos y otra cosa es anticiparlos y saber cómo van a ser antes de que sucedan.
Manuel Becerra -un colega docente a quien sigo y leo- se refería hace un tiempo a las nuevas tecnologías como contenido escolar; no se refería -como es lo usual- a las computadoras en el aula, sino a la inteligencia artificial generativa o a las criptomonedas, y se preguntaba: ¿hay que preparar a los chicos para mirar criptomonedas?, ¿esto es lo que tenemos que hacer? Comparto mi respuesta: para entender de qué se trata sí, pero ese no es el punto que plantea Becerra. Él decía:

> *"Ahí está el futuro", se dice de estas nuevas tecnologías y sus usos, "y la escuela debe incorporarlos". Como si el presente fuera un esclavo del futuro y no, al revés, su condición de posibilidad. Como si el futuro fueran cartas que ya se jugaron y no dependieran de la voluntad humana, de las apuestas, que hacemos en el presente.*[14]

El presente es parte de la producción del futuro. Entonces, preguntémonos qué futuro queremos. No estoy diciendo que lo vamos a poder producir sólo nosotros, pero no miremos el futuro como si ya estuviese dado, no somos esclavos del futuro, somos los que lo vamos a hacer, así que discutamos cómo vamos a hacer ese futuro. Esta es la tercera convicción: el futuro no son cartas que ya se jugaron y que no dependen en nada de lo que nosotros podamos hacer hoy.

Recapitulo mis tres convicciones de partida: la educación puede contribuir a producir igualdad en el conjunto de las relaciones sociales; en Argentina los 40 años de la democracia produjeron una indudable democratización en el sistema educativo, aunque falte mucho; y el futuro depende de las apuestas que hacemos en el presente, no está dado, depende -por lo menos en parte- de nosotros.

A partir de aquí consideremos el rol docente y la formación de los y las docentes. Pero hagámoslo con precaución. El portugués Antonio Nóvoa decía, para Europa y en 1999, algo próximo a nuestra realidad:

> *Por una parte, los profesores son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación deficiente; por otra, son bombardeados con una retórica cada vez más abundante que los considera elementos esenciales para la mejora de*

[14] Becerra, Manuel (2022). "La fantasía de enseñar el futuro". *Anfibia*, 10/3/22, recuperado de https://www.revistaanfibia.com/la-fantasia-de-ensenar-el-futuro-inteligencia-artificial/

> *la calidad de la enseñanza y para el progreso social y cultural* (Nóvoa, 1999: 103).[15]

Como vemos, se trata de una discusión bastante antigua, trillada diría; por eso subrayo: ni somos los profesionales deficientes de lo que se nos acusa frecuentemente, ni somos la clave única para producirlo todo en un futuro mejor. Somos los que estamos aquí y ahora, y los que tenemos que hacer algo con todo ello.

Yendo a la cuestión de la formación docente propiamente dicha, sabemos que enfrenta desafíos que son de una enorme complejidad institucional. Voy a retomar una contribución que ya hice en CTERA en el año 2021, en plena pandemia[16], porque la considero una propuesta simple y muy potente. Se trata del trabajo conjunto entre la formación docente inicial y las escuelas, ya no sólo como política de formación, sino como política de mejora de la enseñanza. La relación entre los institutos y las escuelas ha sido históricamente una política de formación. Quiero plantear la propuesta de que sea una política de mejora de la enseñanza.

La modalidad clásica de relación entre la formación y las escuelas han sido las instancias de Práctica y Residencia. En los últimos años se añadió -creo que ha sido una gran incorporación- el apoyo a la inserción inicial de los y las docentes noveles; pero es también una política de formación. En esas modalidades, las escuelas colaboran con el trabajo de formación que realizamos los institutos y las universidades, pero eso no hace muy claro que esta colaboración revierta a favor no solo de la formación del futuro docente, de la futura docente, sino también de la propia escuela.

La situación actual de producción del saber pedagógico es bien compleja. La pandemia, pese a que fue un período en el que muchas/os docentes lo pasaron muy mal, fue también un momento creativo. La educación siguió funcionando; se interrumpía todo, pero la educación siguió funcionando. Eso fue posible porque algo aprendimos a hacer, aun si no nos ha salido del todo bien. Tomamos nota de las alteraciones en los supuestos de la escolarización, aprendimos a trabajar en condiciones alteradas, y se puso de relieve que hay muchas vacancias en el saber pedagógico disponible. Por esto último, cuando las escuelas pudieron volver a funcionar en una cierta normalidad, tendimos a restaurar las viejas formas de hacer las cosas, porque es muy trabajoso ir contra

---

[15] Nóvoa, Antonio (1999). "La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas". *Cuadernos de Pedagogía,* Madrid: Fontalba (286), pp. 105 -108.

[16] Terigi, Flavia (2021). "Los desafíos de la formación docente". Ponencia en el *Congreso Pedagógico de CTERA ¿Qué docencia para estos tiempos?, en el año del centenario del nacimiento de Paulo Freire*. Modalidad virtual. 24 y 25 de setiembre de 2021.

el saber *por defecto*, es muy trabajoso ir en contra de la idea de "lo mismo a todos al mismo tiempo", "los agrupamientos más o menos estables", "el avance en un cierto ritmo en la escolarización", etc. Tenemos una biblioteca entera para hacer una crítica de esto que planteo, pero hacer otra cosa es realmente muy difícil.

Al respecto, sostengo desde hace mucho tiempo que, a pesar de las vacancias en el saber disponible, hay un saber que se produce en las escuelas. Lo que sucede es que ese saber no es reconocido como tal, ni por sus propios productores; no es identificado como una forma valiosa de respuesta a los problemas relevantes, es visto sencillamente como "la manera que tuvimos de afrontar un problema". No se consolida como saber, no circula o circula poco; generalmente circula bajo la forma de relato de experiencias. La consecuencia de que las cosas sean así es que ese saber producido en las escuelas no se puede beneficiar del examen, de la crítica y de la reformulación, queda como relato porque el examen, la crítica y la reformulación son prácticas que solo son posibles cuando los conocimientos toman estado público y son considerados públicamente.

El trabajo docente -ya lo sabemos- no contempla la producción de saber pedagógico y, aunque existen colectivos de docentes con distinto grado de formalización ocupados en la formulación de saber sobre su trabajo -CTERA tiene mucho que ver con la existencia de estos colectivos docentes-, lo cierto es que la definición usual del trabajo docente no contiene la producción del saber pedagógico como una parte del trabajo, no contempla las condiciones para hacerlo y, cuando llega por alguna razón a ser posible, no sabemos muy bien qué hacer en ese tiempo y qué quiere decir producir saber pedagógico.

En dirección a la producción de saber sobre la enseñanza y sobre el trabajo docente, pienso que habría que explorar -cuando no están desarrolladas- y profundizar -cuando ya existen antecedentes- formas de articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas en las que se generen procesos de circulación, evaluación y validación de innovaciones en el terreno de la enseñanza y en las que el trabajo docente sea objeto de análisis en contextos reales de actuación de maestros y profesores.

Hace mucho tiempo, 30 o 40 años atrás, muchos de los formadores de docentes eran docentes muy expertos. Eso tenía sus problemas -por ejemplo, el aspecto reproductivo de la práctica de formación-, pero tenía una lógica sobre la cual podríamos pensar y tendríamos que recuperar, que es que alguien que supo mucho sobre cómo enseñar se encarga de formar a los que van a enseñar. No estoy invitando a reproducir ese esquema, sino llamando la atención acerca de que ese esquema descansaba en cierta lectura: que en las escuelas se generaban modos de hacer las cosas y que esos modos de hacer las cosas tenían que ser

transmitidos a quienes en el futuro iban a ser maestros, maestras, profesores, profesoras. Estoy invitando a armar una lógica en la articulación entre instituciones formadoras y escuelas: la lógica de la recuperación de la producción de saber en la experiencia.

Voy a dar algunos ejemplos de situaciones en las que se podría producir saber sobre la enseñanza y sobre el trabajo docente. Por ejemplo, si los formadores, las formadoras, los maestros, las maestras, los y las profesores pudieran trabajar sistemáticamente sobre los temas de enseñanza que involucran dificultades específicas en los modos en que los niños, las niñas, los y las adolescentes conceptualizan los contenidos escolares. No me refiero al artículo que leímos en una revista académica sobre las ideas previas o los errores conceptuales -que también tiene que estar-, sino conversaciones informadas acerca de qué pasa cuando quiero enseñar tal cosa y los estudiantes no entienden. Hay muchas razones por las cuales los chicos pueden no entender; pero hay dificultades conceptuales en los contenidos escolares que no son objeto de trabajo entre los institutos y las escuelas.

Segundo ejemplo, el emprendimiento conjunto de estudios dirigidos a desarrollar o a mejorar propuestas de enseñanza en distintas áreas del *curriculum*. Hay propuestas de mejora de la enseñanza en ciertas áreas del *curriculum*, experiencias concretas que se están llevando a cabo –por ejemplo, la llegada de libros a las escuelas, experiencias de trabajo sobre la enseñanza intensiva de un tema y su evaluación-, que tendrían que ser trabajadas también en los institutos y en las universidades.

Como último ejemplo, procesos colaborativos de sistematización de los saberes que se ponen en juego en las escuelas para resolver situaciones extraordinarias (por ejemplo, la educación de emergencia que desarrollamos en el contexto de la pandemia) o para desarrollar funciones relativamente novedosas (por ejemplo, las tutorías en la escuela secundaria, o la enseñanza en las secciones múltiples de las escuelas rurales). Se requieren condiciones institucionales para que esto pueda ocurrir, y no se me escapa que las condiciones usuales no son las adecuadas para esto, pero si nosotros no empezamos a enriquecer la agenda de trabajo que podríamos tener, es más difícil pelear por mejores condiciones.

Entonces, quiero insistir: hay una agenda de trabajo posible entre las instituciones formadoras y las escuelas, ya no solo como política de formación, sino como política de mejora de la enseñanza. Y esto tiene algunas consecuencias.

La primera es el reconocimiento de la función formadora que maestres y profesores tienen cuando reciben a practicantes y residentes.

En segundo lugar, la importancia de diseñar actividades de formación que permitan a los y las futuros/as docentes participar en situaciones colaborativas de producción de conocimiento. No es fácil producir conocimiento sobre la experiencia; más fácil es hacer un relato. Los relatos tienen mucho valor, pero es muy difícil transmitir el saber producido en la experiencia si la forma que toma el saber refiere solo a la transcripción de un registro textual ("el año pasado fui con los chicos a… e hicimos tal cosa… y fuimos y vinimos y tuve este problema…"). Esta forma es muy importante como "primer registro del asunto", pero el saber a transmitir es otra cosa.

La tercera consecuencia es la necesidad de instancias de planificación conjunta entre los equipos -por lo menos los de Práctica y Residencia y los equipos docentes de las escuelas-, ya no de los temas que tendrán a cargo les practicantes y residentes, sino de iniciativas conjuntas de producción de saber pedagógico. Imaginen, por ejemplo, la potencia de la planificación longitudinal de los objetivos de la enseñanza, a lo largo de todo el recorrido escolar de los alumnos y las alumnas. Esa planificación permite a practicantes y residentes vivenciar que los alumnos de la escuela son alumnos y alumnas de todos y todas los y las docentes, y que se incorporan no a una sala de clases en particular, sino al equipo docente de una escuela.

Estado, sociedad y formación docente en perspectiva histórica

Verónica Piovani[17]

Hablar de las políticas de formación docente de los últimos 15 años en la Argentina remite, ineludiblemente, a la creación y puesta en marcha del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Pero no es posible comprender el sentido de esa creación y la tarea técnico – política que viene desarrollando, por fuera del contexto que le dio origen. Por ello necesitamos historizar, tanto para identificar los núcleos del debate político - pedagógico de aquel tiempo, como las disputas más amplias y estructurales sobre el proyecto de país. Esta relectura es particularmente relevante en el presente porque parecen desdibujarse las luchas, padecimientos y aprendizajes históricos que lo fraguaron y disolverse o tergiversarse su matriz transformadora fundacional.

Recordemos que el basamento ético político e institucional que forja al INFoD y sobre el que asentará su labor educativa no es otro que el entramado de consensos que se cristalizaron en la Ley de Educación Nacional, acuerdos, vale la pena insistir, muy trabajosamente construidos y que tienen como espejo la crítica, la lucha docente y los enfrentamientos en los ´90 contra el neoliberalismo educativo y sus consecuencias. Marcha y Carpa Blanca, paros, resistencias y confrontación, más propuestas superadoras jalonan esa conquista. Esas definiciones estratégicas que en el año 2006 se plasmaron en la LEN fueron fruto de una ardua negociación, se necesitaron intensos debates para alumbrar el texto de esa norma tal y como la conocemos. Tampoco fue sencillo el trabajo de difusión y apropiación por parte del colectivo de educadores/as ni la construcción del posicionamiento docente respectivo y, mucho más difícil aún, su traslación a prácticas pedagógicas en consonancia.

Pese a todos los avatares que enfrentó, el texto de la LEN se constituyó en una agenda de trabajo para el campo educativo. Muchos han sido los avances, pero también los pendientes. Otras normas vinieron a complementar aspectos no abordados, enriqueciendo el campo educativo (ambiente, ampliación de la obligatoriedad del nivel inicial, identidad de género, centro de estudiantes,

[17] Licenciada en Comunicación Social, docente de grado y posgrado e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata y de la UNIPE. Ex subsecretaria de gestión educativa y calidad del Ministerio de Educación Nacional, ex Decana de la Facultad de Pedagogía de la UMET. Directora ejecutiva del INFoD y responsable técnico-política del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, desde diciembre de 2011 hasta 2015 y desde septiembre de 2021 hasta diciembre 2023.

convivencia escolar, entre otras, conservando el espíritu de la LEN). Pero también sabemos que hoy nos encontramos en una encrucijada impensada, retrocedemos a discusiones que creíamos resueltas, *vuelve a estar en controversia la definición de la educación como derecho y del Estado responsable.*

Una fuerte corriente privatista, mercantilizadora y anti-estado recorre la escena pública. Una *objeción al financiamiento estatal* de la educación pública ingresa a la arena social, conquistando adhesión en no pocos, bajo el argumento de la administración eficiente y la reducción del gasto/ déficit. Los caballitos de batalla esgrimidos son *combatir el adoctrinamiento*, *fomentar la libertad de elegir* (vía vouchers) y la *competencia del mercado educativo*, a través del ranking de escuelas. Incluso se desliza *la no obligatoriedad escolar* como parte de la decisión "en libertad" de las familias para incorporar tempranamente al mercado de trabajo a las infancias.

Es oportuno entonces recordar que nuestra Ley habla de la educación pública y del Estado como responsable principal e indelegable, de la extensión de la obligatoriedad escolar hasta cumplimentar el secundario, de la prohibición de la suscripción de acuerdos estatales que vayan en dirección de la mercantilización de la educación, del conocimiento como bien público, y fundamentalmente, de la educación como derecho personal y social. Esa ley ratifica que la dictadura cívico-militar instaurada en nuestro país a partir del golpe militar del 24 de marzo de 1976 fue terrorismo de Estado y que la enseñanza de los derechos humanos son temas obligados en la construcción ciudadana, junto a Malvinas, la soberanía y el desarrollo nacional, el pluralismo y respeto de la diversidad, la participación y consulta a pueblos originarios. No son abordajes opcionales, son ejes constitutivos e insoslayables para la formación en la Argentina. No se trata de "adoctrinar", como dicen, son *nuestros temas*, consagrados en la máxima norma educativa del país.

Por eso, cuando analizamos los núcleos pedagógicos y organizativos rectores de la formación docente hoy, tenemos que recontextualizar los debates para evitar la reiteración de procesos negativos (y fracasados) ya vividos. Fue discutiendo contra las políticas de los años 90[18], como señalamos, que se construyeron buena parte de las definiciones en materia de formación docente

[18] No sólo la Ley Federal de Educación 24195 de abril de 1993 y el Pacto Federal Educativo del 94, sino el conjunto de acuerdos federales organizados bajo la Serie A: A3 Alternativas para la formación el perfeccionamiento y la capacitación docente (1993); A9 Acuerdo Marco para la Educación Superior no universitaria– Red Federal de Formación Docente Continua 1994); A11 Bases para la organización de la formación docente (1996); A14 Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua (1996)

que se plasmaron en la LEN y en las normas posteriores. Nacieron así los objetivos, misiones y funciones del sistema formador y, específicamente, las regulaciones concertadas en amplios espacios de trabajo federal, con el apoyo de especialistas y en mesas técnicas paritarias. Fue, en parte, al calor de esos debates que se articuló un *corpus robusto de normativas*[19], *asistencia técnica y financiera federal* para revitalizar el saber pedagógico y las prácticas en torno a la formación de formadores/as y fortalecer a las instituciones responsables de la formación. La organización curricular, el desarrollo institucional, la autoevaluación y evaluación, las/os sujetos de la formación, la formación permanente, las Tics, la investigación, el planeamiento, el registro federal de instituciones y carreras fueron los grandes ejes de trabajo.

No pretendemos presentar un enfoque reduccionista que restrinja a la confrontación con aquellas políticas de fin de siglo la cuantiosa producción del INFoD que las trascendió, al amalgamar los aportes de académicos que venían enriqueciendo el discurso pedagógico con la creciente validación del saber surgido de las experiencias desarrolladas en distintos espacios sociales, territoriales y muy centralmente, el reconocimiento de lo acumulado en los institutos de formación docente.

No debe sorprender, a la luz de lo acontecido en la formación docente en los últimos años, que sean los Institutos Superiores de Formación Docente el blanco de cuestionamientos deslegitimadores, como ser focos de adoctrinamiento y manipulación sindical.

Pasado el tiempo, la escena pedagógica contemporánea exige, sin dudas, renovar discursos, representaciones y prácticas. La vertiginosa transformación del mundo ha dado una nueva fisonomía a la sociedad y a la tarea educadora, ha reconfigurado el lazo intergeneracional y la transmisión cultural, a partir del potente impacto tecnológico, entre otras cuestiones. La necesidad de permanente reflexión y readecuación crítica no significa, sin embargo, detonar los fundamentos ético-políticos del sistema educativo argentino, tan laboriosamente edificados. Resulta muy preocupante, en el contexto que estamos atravesando, que los consensos que creíamos abrigados, definiciones que asumíamos compartidas y acordadas, estén nuevamente en discusión, en entredicho; nos desconcierta y alarma a la vez y, de alguna forma, nos interpela como docentes.

Afirmamos, una vez más, que la formación docente argentina está ligada profundamente a esas definiciones. Si hoy tuviéramos que evaluar y proyectar los desafíos y las líneas para la formación docente en Argentina, lo haríamos reconociendo en ellas los núcleos fundantes, estratégicos, los principios sobre

[19] Las resoluciones federales 24/07, 30/07, 72/08, 140/11, 201/13 y 407/21.

los que se apoya el sistema educativo argentino, que deben seguir en pie, defenderse.

Formación docente y transformaciones del mundo que habitamos

Es sobre esta plataforma que podemos desplegar la discusión acerca de la formación para estos tiempos, sin pretensión de exhaustividad, sólo pincelar algunas cuestiones. Es una tarea impostergable reevaluar los grandes acuerdos, sus concreciones reales, los avances efectivos y los pendientes, pero, principalmente, las nuevas interrogaciones frente a cambios acelerados que redefinen sujetos y subjetividades.

Lo primero que quiero plantear refiere a la pregunta acerca de las características de la sociedad que habitamos. Vivimos cambios acelerados, profundos, relacionados con los patrones de funcionamiento de la economía global, del capitalismo. Capitalismo digital, capitalismo cognitivo, capitalismo tecno-informacional global, computacional, capitalismo 4.0[20] o tecno-imperialismo[21], son algunos de los nombres que especialistas de distinto signo han puesto para designar a esta etapa. ¿de qué se trata? ¿cómo llegamos hasta aquí?

Podemos afirmar que, en pocas décadas, las modificaciones en los patrones productivos y la incidencia del implacable avance tecnológico en ellos y en la vida en general, la reconfiguración del mundo del trabajo, la reorganización geopolítica, la cuestión ambiental y nuevas confrontaciones, entre otras, han impactado en el planeta, y atravesado, de manera decidida, nuestra experiencia vital. En consecuencia, el mundo conocido ya no lo es tanto, en especial para la franja adulta.

El modelo de sociedad que conocíamos hasta los años ´70, el llamado "capitalismo de bienestar", parece lejano. Su desarticulación a manos del neoliberalismo impulsó aún más la revolución tecnológica ya en marcha por aquellos años. Neoliberalismo, globalización, especulación financiera y, -desde los 90 con la irrupción de Internet- el crecimiento incesante de las BIG TECH (los monopolios tecnológicos de Silicon Valley[22]), dan forma a esta nueva etapa. Compañías que abogan por un mundo digital desregulado (al

[20] Como lo llama Alejandro Galliano.

[21] Según Natalia Suazo.

[22] También los hay en otras partes del globo, como Tencent o Baidu, pero con menor impacto en esta zona del globo. Vale decir que post crisis de 2008 el redireccionamiento de inversiones al sector tecno-informacional ha generado el crecimiento exponencial de los últimos 15 años.

igual que el físico), sin impuestos ni controles por parte de los gobiernos[23]. Una pelea por los *recursos naturales* esenciales para su expansión que jaquea la subsistencia planetaria y; en los países periféricos y dotados de recursos, como el nuestro, condiciona la soberanía económica, ambiental, tecnológica y también pedagógica, en el marco de las alianzas internacionales y los proyectos de desarrollo en pugna.

En este escenario, las transformaciones tecnológicas fueron dando forma a la cultura digital; plataformas y apps, redes sociales, dispositivos, nuevos lenguajes, robots e inteligencias artificiales se instalaron de manera contundente y desigual. Junto a los evidentes beneficios, también las alertas: la desinformación, las fake news, los trolls, bots, las estafas, los discursos de odio, las polarizaciones y tantas otras. Terreno conquistado por las ultraderechas en todo el planeta -y aquí también- depara amenazas crecientes para la vida democrática.

Las subjetividades tejidas al calor de las redes sociales revelan que las identidades contemporáneas no sólo se forjan en la interacción de factores genéticos y ambientales, sino también de los algoritmos. Esos que, vía apropiación privada de datos personales, crean nichos o comunidades**.** Se va configurando un entramado cultural muy distinto a todo lo precedente: *cultura memética, fandoms, comunidades, desafíos en línea (challenge), apuestas* impregnan la vida social y escolar. De estudiantes y también de docentes. Si bien el fenómeno es global, *influencers y streamers argentinos/as* tienen su marca local, una cultura digital o cultura web argentina. Jóvenes que ya no ven más televisión, no se informan por medios -ni tradicionales ni digitales-, cuyas fuentes son tik-tok, instagram, y fundamente, streaming.

A su vez, en la cultura web convergen varias lógicas y se articulan horizontes de sentido, organizadores de identidad. Priman la *apelación individual extrema*, el *modelo auto- empresarial, el amateurismo, mejorismo, el emprendedorismo, exitismo y la mercantilización, el consumismo, el dinero* (sin importar el medio para conseguirlo), el *frenesí por las inversiones financieras y las apuestas* aparecen como vías más que válidas para hacerlo, promocionadas por las usinas de la ultraderecha, que a su vez refuerzan así su propia identidad. Rechazan categóricamente toda intervención estatal, obstáculo insalvable para el ejercicio de la pretendida libertad. También aparecen otros condimentos según el caso, que incluyen dosis de

[23] Este es el punto más álgido de la actual controversia entre gobiernos y grandes compañías tecnológicas, que las ha llevado al banquillo de acusados. También varios países avanzan en las regulaciones (la UE, EEUU, Canadá, entre otros).

antifeminismo, violencia y racismo. Bullying y sufrimiento subjetivo, dolor psíquico también conforman la nueva escena escolar.

Sin ánimo catastrofista, en ese mundo estamos. Con los agravantes en estas latitudes de *las brechas* ampliándose hasta extremos impensados, más aumento de la pobreza, la desigualdad y exclusión. Por eso, la forma en que nos insertamos en él es parte de la disputa, de la que podremos ser protagonistas o sólo testigos, pasivos/as y anacrónicos/as o activos/as y contemporáneos/as.

Es en este contexto en que pensamos las *políticas de formación docente*. En este sentido, la primera cuestión que quiero plantear refiere a la pregunta sobre nuestros/as estudiantes, qué sabemos de ellos/as en el marco de una brecha que entendemos generacional, cultural, ontológica. Nos encontramos frente a una generación de profesoras/es de la formación (de la que soy parte) moldeados/as en la lógica escritural, con un *sensorium perceptual* ordenado y modelado en tiempos de la guerra fría y la tecnología analógica, con experiencias y referencias culturales no compartidas con los/as sujetos en formación[24]. Entonces, hay un esfuerzo intelectual por un hacer orientado a investigar y conocer, una sensibilidad a desarrollar, hay una brecha que acercar, porque intentar conocer más a nuestros/as estudiantes, escuchar, es una tarea educativa ineludible, sin la cual, *ningún vínculo pedagógico es posible*.

Aquí hay algo que tiene que ver con el *reconocimiento subjetivo*, de las subjetividades contemporáneas, con saber quiénes son nuestras y nuestros estudiantes. Nosotros tenemos algunas presunciones, algunos clichés tal vez, tales como que "tienen baja tolerancia a la frustración", "no hay dilación del goce", "son puro presente, es hoy, ahora", "viven en un mundo de incertidumbres", "son hedonistas", "no tienen capacidad de sacrificio", "viven en las pantallas", todo esto produce pánicos y desconfianzas múltiples. En general, juicios negativos, pero la verdad es que no sabemos, ponemos etiquetas tranquilizadoras para poner la responsabilidad en la otra parte.

Es necesario el reconocimiento cultural y subjetivo del que venimos hablando, saber qué les preocupa, qué les angustia, qué consumen, qué sienten, qué piensan, cómo se vinculan. Hoy muchos/as jóvenes creen que van a hacerse millonarios en la especulación con criptomonedas o en las apuestas. Muchas veces, mientras nosotros/as hacemos un alegato sobre la potencial pérdida de derechos, hay quienes responden que nunca los tuvieron o que no los quieren tener, desde el lenguaje corporativo empresarial argumentan: "*soy mi propio jefe", "manejo mis horarios", "hago lo que quiero"*. Para algunos/as será

[24] Valga una generalización extrema, que alude a docentes de 45 en adelante, una imagen un poco deformada, pero que sirve a los efectos de lo que queremos argumentar aquí.

efectivamente así, para la mayoría no será más que la precarización extrema como sinónimo de libertad. Allí el sindicato es visto como el enemigo, no como el defensor de tus derechos. Entonces, urge saber quiénes son nuestros/as estudiantes, no podemos llevar adelante ninguna conexión intersubjetiva que habilite el vínculo de enseñanza sin ese reconocimiento cultural.

La segunda cuestión que quiero plantear refiere al *cuidado*. El hecho de estar todo el día conectado/a, no quiere decir que no haya sufrimiento y dolor psíquico, que no haya padecimiento subjetivo y soledad, eso se vive en la escuela. No se trata de tramitar, gestionar y adaptar las exigencias emocionales a los estándares del mercado en la pedagogía mercantil de las emociones. No estamos hablando de perspectivas banales, estamos hablando del reconocimiento socioafectivo, de la escuela como espacio público para tramitar las heridas sociales, estamos hablando de la capacidad de simbolización, a través de la palabra, a través de muchas cosas que se nos escapan, pero que son condiciones para la enseñanza. Pensemos en todas las formas de violencias que habitan nuestras escuelas, y que no deberían amplificar, lo que nunca puede ocurrir es que nosotros las naturalicemos. Hablamos de trastornos alimentarios, autolesiones, consumos problemáticos, suicidios, micromachismos, violencias simbólicas, prácticas de humillación.

Otra cuestión tiene que ver específicamente con la enseñanza. Los desafíos para la formación docente tienen que ver con poder incorporar la tecnología, pero no como suele manejarse en el discurso de la excelencia y la tecnocracia que es el del *aggiornamiento* a partir de la incorporación tecnológica y nada más. Sin la comprensión de la cultura mediático-tecnológica, sin la alfabetización mediática e informacional, sin estos aspectos sólo convertiremos la enseñanza en más de lo mismo con nuevos dispositivos. Entonces, no estaremos haciendo ninguna de las transformaciones a las que aspiramos. La construcción de *ciudadanía en la cultura digital* exige alfabetización mediática e informacional; docentes capaces de habilitar un lazo para la transmisión y recreación cultural, a la altura de los requerimientos del contexto, pero munidos/as de la necesaria crítica transformadora. No sólo se trata de dominar el herramental tecnológico, también es importante la desnaturalización política del hábitat digital y de sus entornos, sustrato esencial de la tarea docente hoy.

Aquí hay una diferencia sustancial a establecer con otras perspectivas hegemónicas, porque la formación docente atraviesa la necesidad de incorporar esta complejidad cultural y técnica del conocimiento con un posicionamiento no tecnocrático, sino transformador, crítico. Además, tenemos que pensar, cuando incorporamos las *pedagogías digitales*, en cómo

se abre paso la formación docente a distancia, su necesaria organización y regulación, para evitar la mercantilización que puede traer aparejada.

Pero hay una discusión más amplia en curso, que aloja, de alguna manera, los análisis precedentes. Desde hace varios años estamos trabajando en una actualización de *los lineamientos curriculares* de la formación docente inicial que se hicieron en 2007, hace 16 años, muy valorados por propiciar un reordenamiento del sistema formador nacional, respetuoso de las identidades jurisdiccionales e institucionales en los que conviven los pilares comunes y los aspectos singulares, en el marco de la LEN. Hoy necesitamos incorporar otras cuestiones. Pero no es el mero agregado de temas. Una evaluación cautelosa del desarrollo de esas propuestas nos pone de cara a la elaboración de alternativas superadoras de los problemas recurrentes.

Para cerrar, quiero hacer foco en algunas líneas que considero tendrían que formar parte, insoslayablemente, de nuestra agenda de políticas de formación docente. Siempre atentas/os a sostener procesos de *democratización institucional*, mayor participación de todos/as los/as actores/as institucionales y territoriales y, a su vez, impulsar una *mejora académica* de las propuestas de formación. En este camino, algunos puntos salientes son: el cambio de los *lineamientos curriculares*, desde la perspectiva que venimos planteando. Segunda cuestión, *condiciones materiales básicas*: equipamiento, conectividad, bibliotecas pedagógicas actualizadas, recursos, sistemas modernizados de gestión de docentes y estudiantes, etc. Son condiciones porque, si hay algo que iluminaron las políticas de formación docente en 2007, aprendido dolorosamente de la experiencia de los ´90, fue la vinculación inseparable entre condiciones curriculares y condiciones institucionales, entre ellas las condiciones materiales. Ese anudamiento nos lleva a plantear la imperiosa necesidad de poner en la agenda *un planeamiento riguroso, pero no tecnocrático ni desde el escritorio, la dimensión organizacional de los institutos y la carrera docente* – para el ingreso, ascenso y egreso en la carrera profesional. Si bien se hicieron varios ensayos, nunca se pudo avanzar en la implantación de una planta orgánica y de las condiciones institucionales que alberguen las cuatro funciones del sistema formador. En este sentido, vale reclamar el efectivo cumplimiento de la Res. 72/08, aún pendiente en muchas jurisdicciones. Todo lo dicho supone pensar otra organización del trabajo, otro tipo de puesto de trabajo y nos permite abrirle paso a la función de *apoyo pedagógico a las escuelas*, un enorme movilizador y la condición concreta a partir de la que se va produciendo, sistematizando, organizando saber pedagógico, unificando teoría y práctica.

Un apartado que entraña especiales tensiones es el relativo a la evaluación y acreditación, lejos del modelo del Estado evaluador que se desentiende de sus

responsabilidades, amerita avanzar en el diseño de estrategias de autoevaluación y evaluación, en la dirección que alcanzó consensos unánimes de la mesa federal hacia fines del 2023.

Finalmente, sostener el involucramiento del sistema formador con los niveles y modalidades de esta manera es vital, también lo es desarrollar la investigación educativa centrada en los principales problemas del sistema educativo y las escuelas. La formación permanente tal como la supimos tener con el Programa Nuestra Escuela es el modelo más virtuoso de trabajo mancomunado entre ministerios, sindicatos, universidades, ámbito académico y científico, instituciones educativas. Conjugando formación en ejercicio con trabajo colectivo institucional, reposicionamiento en la práctica concreta de la autoridad pedagógica de los equipos de conducción y haciendo visible la construcción colectiva del saber docente.

Entendemos que es totalmente necesario, en la Argentina actual, realizar una defensa irrestricta de la escuela pública, de la educación como derecho y de la formación permanente como constitutiva del trabajo docente. Y por eso, sostenemos y defendemos estos espacios. Y en ellos, la historización necesaria que contribuye a develar las tramas de la realidad que habitamos para poder posicionarnos en ella críticamente, intervenir colectivamente y transformarla.

ESCUELA DE MECANICA DE LA ARM
UEPC
CTERA
CTERA

CAPÍTULO 6

TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN: DEBATES SOBRE LA INCLUSIÓN DIGITAL, LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LAS REDES SOCIALES

Mariana Maggio, Laura Mares, Sebastián Novomisky.

PRESENTACIÓN

En los últimos años se produjo una "irrupción" de las tecnologías en la educación, especialmente en tiempos de pandemia, que produjo un conjunto de reconfiguraciones no solo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también en la organización del Trabajo Docente.

Esta "irrupción" ha generado, por un lado, ciertas posibilidades para resolver diversas situaciones, avanzar en nuevos modos para el enseñar y el aprender, y por otro lado, se han encontrado ciertas dificultades referidas centralmente a la "inclusión digital", entre ellas la problemática referida al acceso diferenciado, las brechas digitales, la profundización de las desigualdades sociales preexistentes, etc.

Hoy, asistimos a una multiplicidad de usos de la tecnología en las aulas: la expansión de las redes sociales, la aparición de diferentes aplicaciones y dispositivos digitales, así como la injerencia de la inteligencia artificial, que pareciera han llegado para quedarse. En este contexto, cabe preguntarnos: ¿para qué usarlas?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, y principalmente, en el marco del derecho social a la educación ¿qué políticas educativas deberían aplicarse para garantizar su uso en condiciones de igualdad y asimismo permitan alcanzar una educación de calidad?

Juan Monserrat
(Secretario General de UEPC)

Inteligencia artificial e inclusión digital

Mariana Maggio[25]

Quiero compartir un breve relato en episodios para abordar el tema de la inteligencia artificial en la educación.

El primer episodio tiene lugar en la última década del siglo pasado, yo ya era docente y hacía investigación. En ese tiempo aparece el análisis de Manuel Castells (1997) quien plantea, con mucha fuerza, la idea de que estábamos entrando en la era de la información. Castells habla de la sociedad red. La red es el concepto estructurante y tiene que ver con los procesos de expansión de Internet. Esto no quiere decir que Internet esté completamente generalizado en términos de acceso, todavía no lo está, pero sí, al decir de Castells, las principales actividades económicas, sociales, de participación política y cultural, entre otras, empiezan a estructurarse a través de Internet.

En esa época, entre 1997 y 1999, comenzamos a buscar las prácticas de las y los docentes que incluían Internet y observamos que eran muy pocos. Estos docentes, a los que entrevistamos y observamos en sus aulas elegían, por ejemplo, ir al laboratorio de computación, por precario que fuera, y decían: "está cambiando la manera en que se construye el conocimiento disciplinar", "yo ya no puedo enseñar como enseñaba antes", "hay bases de la metodología de la investigación que se van a mantener, pero hay otro escenario donde no se va a poder hacer investigación si uno está no está conectado, y esto tiene que ser parte de la formación que damos", entre otros argumentos semejantes. En nuestro trabajo de investigación estudiamos las prácticas de esas y esos docentes y las definimos como "inclusiones genuinas". Eran acciones que emulaban, en el plano de la práctica, el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción del conocimiento, en el campo específico que era objeto de la enseñanza. Las prácticas de la enseñanza no podían seguir siendo las mismas porque los modos en que se construía el conocimiento disciplinar ya no lo eran, y esto tenía que quedar reflejado en el aula. Estos docentes vieron lo que venía, pero como ya dijimos, eran pocos.

El segundo episodio tiene lugar a mediados de la década de 2010. En el 2013 leímos un libro que nos ayudara a pensar ese tiempo, y a poner en palabras a algunos de los fenómenos que estaban emergiendo. Se trata del trabajo de Michel Serres (2013), "Pulgarcita". Serres denomina así a los niños y a las

[25] Doctora en educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras en el ámbito de la educación y las tecnologías. Dirige la maestría en Tecnología Educativa de la misma facultad.

niñas que, cuando tienen acceso, mueven los pulgares todo el día en el celular. En este trabajo el autor advierte que no solo están cambiando los modos en que se construye el conocimiento disciplinar, sino que está cambiando el sujeto que educamos y dice: *Pulgarcita no tiene la misma cabeza, no le interesa el libro propiamente dicho*. Esta situación, tan común en las aulas, para Pulgarcita es insoportable. Serres lleva esta idea más allá, y dice: *Pulgarcita está decapitada y tiene la cabeza en la mano*, es decir, su teléfono celular. Sabe que lo que quiere aprender, cuando quiera, cuando pueda, si tiene acceso, lo va a poder resolver usándolo, mal, bien, nos guste o no nos guste. Se trata de un cambio generacional profundo y de trama cultural.

Hay una página en este libro donde Serres dice, "sólo se salva uno, original y raro, si inventa". Nuestra manera de hacernos cargo fue sostener: lo que queda es inventar. Sin embargo, no es fácil pararse en el aula y decir, bueno, "hoy invento". ¿Qué inventamos?, ¿desde dónde inventamos? Nosotras dijimos vamos a inventar desde esas tendencias culturales que empiezan a emerger en las aulas.

Una de ellas, definida así por Bauman (2015), es la "intermitencia online-offline". Estamos acá, pero al mismo tiempo estamos en otro lado. Doy un ejemplo: te suena el celular y te preguntan: ¿hoy quién cerraba el colegio? Y salís corriendo porque estás acá, pero no solo acá.

Otra tendencia es la fuerza de las "aplicaciones combinadas". Por ejemplo, se graba esta charla, después se transmite por YouTube, alguien saca una captura de imagen, la pone en Twitter y así sucesivamente. No sabemos hasta dónde llega esa fuerza, pero sí que se trata de una tendencia cultural que altera los modos de conocer y las maneras en que las y los estudiantes se mueven en la escena de las aplicaciones múltiples.

También era posible reconocer la tendencia creciente a "documentarlo todo". Allí se empezaba a esbozar eso que hoy ya no nos sorprende. Nuestros estudiantes sacan una foto del pizarrón, graban la explicación, y si hay condiciones que lo permitan, hacen *streaming* para quienes faltaron. Mientras están jugando en línea, graban la clase para escucharla cuando quieren y escucharla luego, a mayor velocidad.

Finalmente, identificamos el fenómeno de las "formas alteradas", el hecho de que nuestros estudiantes están jugando, están mirando series en donde las cosas van para atrás, para adelante, saltan en el tiempo, en las cuales las personas pueden clonarse, cuestiones cognitivamente muy complejas que ellos entienden, mientras que en el aula nosotros decimos: no entiende la base que

es la secuencia lineal progresiva (Litwin, 1997). “Primero esto, después esto y más tarde esto”, algo que para Pulgarcita tiene escaso sentido.

El reconocimiento de estas tendencias nos llevó a cambiar casi todo lo que hacíamos en clase. Su exploración configuró la base de un tiempo de invención que nos llevó a cambiar nuestras maneras de actuar y de pensar. Nos dimos cuenta que había algo del modelo explicativo, aplicativo y verificativo que no daba más y profundizamos nuestra decisión de hacer las cosas de otra manera. Todo empezó a moverse. Abrazamos los problemas reales que nos rodean para resolverlos con nuestros estudiantes, lo hacemos de manera codiseñada con ellos, e integramos todas esas otras voces que aparecen en la escena cercana a partir de la irrupción de las tecnologías, entre otros aspectos. Nos pareció interesante y relevante cambiar de enfoque, pero éramos pocos. Algunos/as pocos/as más que andan “sueltos por ahí”. No era tan evidente, en la década pasada, la idea de que había que reinventar. No lo vimos venir.

El tercer episodio inicia en enero de 2020. Mientras descansábamos, empezábamos a escuchar a hablar de “China”, “Wuhan”, “el murciélago”, “el virus” … e inmediatamente también escuchábamos: “acá no va a llegar”. Por entonces, estaba leyendo un libro, que me trajo una suerte de obsesión. Se trata de *The Game* (2019), de Alessandro Baricco. El juego de esta época, dice Baricco, es la revolución mental. ¿Cuándo empezó? cuando dejamos de jugar al metegol y empezamos a jugar Space Invaders, cuando dejamos de poner el cuerpo y emergió la nueva configuración de pantalla, teclado y sujeto. Baricco afirma que las y los docentes no entendemos la revolución mental, una en la que la realidad deja de pasar exclusivamente en el espacio físico y tiene dos motores, físico y virtual. Una realidad que, al mismo tiempo, es física y virtual.

Llega marzo de 2020 y la conmoción del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio. En la situación de encierro entendimos por la fuerza la revolución mental. Al reconocer que el mundo era físico y virtual, al mismo tiempo, pudimos tomar el compromiso fuerte de seguir educando. Todos nosotros hicimos del “seguir educando” una bandera para mantener a nuestros chicos y chicas en el sistema. Pero no fue posible en todos los casos porque la participación en ese mundo tiene como condición la inclusión digital. En este momento quedaron en evidencia, por ejemplo, los profundos significados de la interrupción de programas como Conectar Igualdad.

La pandemia generó condiciones inéditas en el sistema educativo. Se alteró el espacio desde que comenzamos a educar en otro lado. Se alteró el tiempo que según los propios docentes empezó a ser una cosa completamente distinta: diluido, desmaterializado, solapado, sobrecargado, entre otros rasgos. Se alteró el currículum, sobre el que hubo un enorme consenso respecto a que tenía que

ser priorizado. Se alteró, también, la evaluación, porque sin control físico cercano casi toda la evaluación dejó de tener sentido.

¿Podríamos decir que estas condiciones configuran la base de una suerte de revolución pedagógica alentada por las condiciones alteradas? No tanto, según nuestro análisis. En la primera etapa de 2020 predominó el "mandar cosas": explicaciones, actividades, materiales complementarios, y después, evaluaciones. En la segunda parte del 2020, cuando se pudieron hacer encuentros sincrónicos porque las condiciones lo permitían, se decía: "ahora sí: hay clase". Nosotros preguntábamos: "Pero… ¿cómo? Si estamos desde marzo mandándoles cosas, haciendo propuestas, actividades e interactuando de distintos modos. ¿Eso no era enseñar?" De alguna manera la clase queda asociada a esa situación en la que el/la docente explica como centro del asunto, un modelo que, justamente por las tendencias culturales, estaba en jaque antes de que la pandemia se iniciara.

¿Cuándo empiezan a aparecer las propuestas más interesantes, propias de la escena del rediseño? Desde el punto de vista de las prácticas de la enseñanza que analizamos, en 2021. Es en ese momento que las y los docentes empiezan a tener un plan A, plan B, plan C, plan D, Plan E, frente a la diversidad de situaciones (con burbuja, sin burbuja, un grupo viene un día, dos días, un estudiante se infectó, ¿hay que cerrar el curso?, etc.). Eso fue muy bueno desde el punto de vista de la inclusión y podría seguir siéndolo hoy. También es lo más experimental que hicimos en los últimos años. Fin del tercer episodio. No entendimos la revolución mental a tiempo y la pandemia -que tampoco vimos venir- nos empujó a ella. Todavía necesitaremos mucho tiempo para comprender si lo que atravesamos - "lo que estábamos buscando" (Baricco, 2021)- nos ayuda a entender a muchos de nosotros lo que viene.

El cuarto episodio empieza con el retorno a la presencialidad. Un momento difícil en general. En el nivel superior las y los estudiantes se preguntaban: "¿para qué venir?", "¿para qué viajar?" y "¿para qué pagar todos los costos que implica estar hoy en esta institución?", entre otros interrogantes que persisten. En este nivel, además, se dio un fenómeno bastante particular: muchas y muchos estudiantes retomaron sus estudios, incluso algunas/as pudieron finalizar la carrera, porque las condiciones en la virtualidad eran mucho más flexibles.

Entre tantas cosas, tampoco vimos venir que la vuelta a la presencialidad iba a ser tan complicada. En este punto, pensé que si habíamos aprendido que las condiciones se podían alterar; que podíamos usar mucho más intensamente la tecnología, y que nuestra fuerza docente también se expandía cuando al actuar pedagógicamente de una manera colectiva podíamos pegar un salto hacia

adelante. Uno que nos permitiera llevar adelante unas prácticas de la enseñanza contemporáneas y, por eso, más inclusivas. Sin embargo, esto convive con un sentido común que indica: “la presencialidad nos tiró atrás”, “volvimos al 2019” y “volvimos al siglo pasado”. Una directora, a la que entrevistamos, afirmó: “la presencialidad nos va a succionar”. No parece que lo hayamos visto venir.

El quinto episodio se inicia a principios del año 2023 pero remite a imágenes de ciencia ficción que se están volviendo reales. De la mano de OpenAI y el famoso Chat GPT -como una expresión de todas las expresiones y las soluciones de inteligencia artificial generativa-, empieza a tener una escala enorme a nivel global en tiempos sorprendentes. Nosotros empezamos a hablar de esto ahora, mientras que nuestros estudiantes ya lo están usando en muchos casos. Ya saben que existe y, si no saben, se van a enterar muy pronto.

En el inicio de mis clases de este cuatrimestre, estuvimos hablando con las y los estudiantes con respecto a la pregunta “para qué venimos a la Universidad”, e hicimos una interacción con el Chat GPT en el que le preguntamos:
¿Qué hay que aprender en una materia que se llama Tecnología Educativa?
¿Qué hay que hacer en una primera clase de un curso de Tecnología Educativa?
¿Cómo lo organizo?

El Chat GPT da respuestas bastante adecuadas sobre el contenido y la propuesta incluye fuentes y da recomendaciones. Lo que dice el Chat tiene un montón de problemas, tiene sesgos de todo tipo, no es mi posición respecto de la tecnología educativa para nada. Sin embargo, lo planteo con preocupación y honestidad intelectual, si un estudiante se prepara durante cuatro meses chateando con el Chat GPT y viene, y rinde la materia con carácter de libre, lo más probable es que apruebe. Tengo que poder reconocer esto para poder trabajarlo. Lo más importante, tengo que mostrar que lo que hago es totalmente distinto de lo que las y los estudiantes pueden aprender solos con el Chat GPT.

Nosotros no queremos un mundo en el que la inteligencia artificial sea la que educa, pero entonces, tampoco debemos hacer en el cotidiano cosas que son parecidas a la inteligencia artificial (linealidad, repetición, superficialidad, fragmentación, etc.), porque estamos creando un gran riesgo.

Lo que nosotros/as queremos es una educación inclusiva. Queremos que todos los chicos y las chicas terminen la escuela. Necesitamos que vayan al nivel superior, que consigan las mejores oportunidades de trabajo, pero para eso tenemos que crear escenas didácticas muy potentes en un mundo que está cambiando las reglas del juego, y no podemos decir que no sabemos jugarlas. Hay que tirarse de cabeza a experimentar, a documentar, a poner límites y a

debatir. Rediseñar y ver hasta dónde llegamos. Es urgente poder discutir esto con las y los estudiantes para que el fenómeno no nos pase por arriba. Eso es lo que no queremos porque la bandera de la inclusión es nuestra, y ahí es donde tenemos que pararnos para educar en la complejidad de este tiempo.

Está viniendo. Esta vez ya lo sabemos. Es hora de empezar a jugar y saltar, con la fuerza de un colectivo que sabe lo que tiene que defender.

Referencias bibliográficas

Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando.* Ed. Anagrama.
Baricco, A. (2019). *The Game.* Ed. Anagrama.
Bauman, Z. (2015). "Dilemas del vecino contemporáneo". Ensayo. *Revista Ñ*. Septiembre.
Castells, M. (1997). *La era de la información. Tomo I.* Alianza Editorial.
Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Ed. Paidós.
Serres, M. (2013) *Pulgarcita.* Fondo de Cultura Económica.

La educación, los nuevos puestos de trabajo y la inteligencia artificial

Laura Mares[26]

Lo primero que quiero plantear es que la Inteligencia Artificial, en realidad, trata de ideas que son, más bien, metáforas, porque las computadoras no son inteligentes, no dejan de ser máquinas a las que se les ingresan datos para convertirlos en información, lo que produce que salga otra cosa, entonces es una idea antropomórfica, pero que es una metáfora.

Al respecto, hay muchas cosas para pensar y hay muchas cosas que son preocupantes. Por ejemplo, esto de los sesgos, de la información falsa que se genera, etc. Seguramente habrán visto una foto que salió del Papa vestido con una campera, que no era real; o ponen personas diciendo cosas que no dijeron, algunas son graciosas, claro, otras son preocupantes, porque no siempre se llega a saber o a entender si el mensaje es falso o no. Por eso es importante que nosotros/as y nuestros/as alumnos/as seamos lo que se denomina "ciudadanos digitales"; es decir, ciudadanos digitales de pleno derecho, que entiendan que es lo que pasa con la tecnología, que entiendan cómo nos afecta y cómo tenemos que tomar precauciones en su uso.

Ahora bien, ¿todo es malo?, no, no todo es malo. Por ejemplo, con inteligencia artificial en algunos hospitales están introduciendo decenas de miles de ecografías mamarias; entonces, la máquina va aprendiendo de esas ecografías y puede detectar partículas milimétricas mucho antes que lo que puede detectar el ojo humano y, a partir de toda esa casuística, permite detectar cánceres de mama hasta seis meses antes de lo que puede observar el ojo humano. Se puede utilizar también para dar información sobre qué medicación usar y cruzar con el vademécum, con muchos otros medicamentos que, por supuesto, el médico no puede tener en la cabeza cuando va a prescribir. Se puede utilizar para mejorar la producción, por ejemplo, en la Fundación Sadosky, que se ocupa fundamentalmente de la vinculación tecnológica entre la academia, el sector privado y el sector público. Actualmente estamos financiando un proyecto donde investigadores/as ayudan a las empresas, con algún proyecto en desarrollo que no llegaban a terminarlo porque les faltaba una pata para la solución. Un ejemplo es el de las cámaras que se utilizan para "leer los limones". La industria de limones es una de las más fuertes en Tucumán, y San Miguel de Tucumán es el primer productor del mundo de jugo de limón. Se

[26] Licenciada en administración (UBA). Especialista en tecnología educativa (UBA). Coordinadora Ejecutiva en la Fundación Dr. Manuel Sadosky. Ex Gerenta General de Educ.ar Sociedad del Estado.

utiliza la cámara para determinar la calidad del limón, entonces de acuerdo al tamaño, al color, y a la observancia de manchas en el producto, se va separando porque en Europa solo compran los de más alta calidad.

Entonces, vemos que hay usos interesantes. Ahora bien, vemos que el gran cambio se produce en noviembre del año 2022, cuando la inteligencia artificial generativa se vuelve masiva, se vuelve pública, se abre esta herramienta del Chat GPT gratuitamente para que cualquiera la pueda usar. La inteligencia artificial existe hace 50, 60 años, pero este cambio es el que conmociona-todo, porque queda en manos de todas las personas; queda en mano de nuestros alumnos/as, queda en manos de una empresa, queda en manos de todos/as.

Generativa significa que puede generar productos, no es solamente que lee, no es solamente que predice, sino que genera cosas; entonces, así como existe el chat existen otras formas a través de las cuales se puede crear, por ejemplo, una foto, o se puede crear un vídeo, y ahí empiezan los problemas. Uno de esos problemas se da con la cuestión del empleo, y es sobre esto que me quiero enfocar.

Por ejemplo, podríamos hacer fotos y ya no comprarle a un banco de fotos, o podríamos hacer un eslogan para la radio, para mi empresa, etc. Pero con esto se empieza a atacar lo que se llama la creatividad media y la creatividad baja. Con el Chat GPT, por ejemplo, hemos hecho pruebas y le propusimos que trabaje como si fuera un vendedor. Hicimos un ejercicio como si fuera un vendedor de repuestos de autos. Al Chat se le puede decir que interaccione como un vendedor al que se le quiere comprar un repuesto, y consulte al comprador de qué color lo quiere, se le puede sugerir, por ejemplo, que sea cargoso, se le sugiere que, si además de lo que quería comprar, compra otra cosa, va a tener un 20% de descuento, etc., terminada la venta dispara automáticamente un mail a la logística y un mail a facturación. La persona que hacía eso queda sin trabajo, ese puesto desaparece. Los call centers se empiezan a complicar, mucho de lo que hace una persona en un call center, lo puede hacer hoy un robot con inteligencia artificial.

Por eso la importancia de ponerle cabeza a lo que hacemos, ponerle corazón a lo que hacemos para que no sea tan automatizable.

En México, por ejemplo, ya existe un canal de televisión donde el noticiero es un avatar con una voz, uno le puede programar acento mexicano, colombiano, una voz de personas de 30 años, de 50 años, más dulce, más seria, lo que fuera, y emiten noticias 24 horas por día; ahí pierde su puesto de trabajo la persona que da la noticia, el maquillador, el camarógrafo, el microfonista, un montón de trabajos desaparecen. En ese sentido, la herramienta se vuelve muy

peligrosa. Los periodistas ya están usando Chat GPT para redactar muchas de sus notas, las notas más de color o reportes de accidentes, este tipo de cosas; en algunos casos ayuda obviamente, pero "ayuda hasta que deje de ayudar", ayuda hasta que reemplace al trabajador/a.

A su vez, los saltos de mejoras se dan cada vez más rápidos, en cuestión de meses: ya vamos por la versión 4 o 5 del Chat GPT. Los programadores, sobre los cuales antes se decía: "es el trabajo del futuro", "los programadores se van a llenar de plata", hoy también están en una situación en la cual a la inteligencia artificial se le puede pedir que nos elabore un programa. La inteligencia artificial ¿lo va a ser perfecto?, no. Pero, ¿los programadores lo van a hacer perfecto? Tampoco.

Que el Chat GPT se equivoque en algunas respuestas, o que estas herramientas se equivoquen en algunas respuestas, no quiere decir que no sean útiles. El mismo programador usa el Chat GPT porque para él es fantástico. Muchos programadores trabajan con el Chat GPT abierto, al lado, y trabajan mucho más rápido. Hasta que en un momento las herramientas realicen todo el trabajo. Entonces, cuidado, porque a diferencia de las revoluciones industriales anteriores, no sólo reemplaza el trabajo que estábamos obligados a hacer, ahora esto reemplaza el trabajo que nos gusta hacer, y ahí está el problema.

Hay varios otros ejemplos, como la empresa Carrefour en Pilar, que no tiene personal directamente, uno compra las cosas y existen lentes que van identificando qué agarraste, llegás a la salida y te cobra directamente. IBM ya dijo que no va a reemplazar a las personas que renuncian: el puesto de trabajo de las personas que renuncian ya no se cubre.

Hay un *paper* muy interesante sobre GPT que lo hizo la Universidad de Pensilvania en marzo del 2023. Es decir, apenas a cuatro meses de la salida de la herramienta, pero donde también hay tres de los autores que son de OpenAI, que es la empresa del Chat GPT. En ese estudio ya se preveía que al menos el 10% de los trabajos iban a ser afectados por el GPT y que al menos el 50% de las tareas iban a sufrir un impacto, en todos los puestos de trabajo. Esa es otra diferencia, porque acá es transversal a todos los puestos de trabajo.

En el World Economic Forum, se planteó que se pierden 85 millones de puestos de trabajo y se crean otros 97 millones. Pero claro, los que se pierden son los data entry, los administrativos, los secretarios o secretarias, los contadores y ¿qué puestos se crean?, los analistas de datos, los cientistas de datos, las especialistas en machine learning, los especialistas en Big Data, y acá hay un riesgo grande, porque para estos puestos de trabajo se requiere una fuerte formación, compleja, que no se logra a corto plazo.

La otra falacia es la "reconversión laboral", porque es muy difícil pensar en la reconversión laboral. En mi propia experiencia, que conozco de tecnología, que trabajo en tecnología, traté de hacer tres veces un curso de ciencia de datos. La primera parte, la teórica, la entiendo perfecto. Se crean los cubos de datos, el lago de datos, todo eso llego perfecto, pero cuando entro a Python me bloqueo, porque no sé cómo programar, no sé qué tengo que hacer; entonces piensen si una persona que está trabajando en un data center, se va a poder convertir en un cientista de datos, o un secretario o una secretaria, un asistente, y probablemente no. Piensen si nuestros chicos/as, que vienen de la pandemia, donde muchos terminan la escuela con baja comprensión de texto y terminan tarde, van a poder hacer esto, más aún si tuvieron una baja formación en matemática.

Goldman Sachs, que es otra consultora muy grande, dice que 300 millones de puestos de trabajo se van a perder o degradar por la inteligencia artificial y esto pasa en todos los países, a nivel global. Ahora bien, cuál es el problema con esto; normalmente una revolución genera más trabajo, genera nuevos puestos, pero siempre antes está lo que se llama el Valle de la Muerte. Primero se pierden trabajos, antes de que se creen nuevos. El otro riesgo es que aquellos que se hacen ricos con esta situación son los capitalistas financieros y son las empresas de tecnología, los cinco grandes, Google, Amazon, Facebook, Microsoft y Apple que se encuentran en Estados Unidos, o están en paraísos fiscales; entonces, el resto de los países no van a generar nuevas riquezas. Si esos países generaran riqueza, se podría pensar, por ejemplo, en el salario universal, en un salario básico que todo el mundo cobre para poder limitar esto, pero ¿con qué impuestos que no se van a recaudar se va a hacer esto?

Entonces, hay tres tipos de demanda cognitiva en los puestos de trabajo: baja (hay que reproducir cosas, hay que recordar las instrucciones), media (una comprensión un poco más profunda de fenómenos, y de creación), y alta (donde se relacionan conceptos, y se puede producir un nuevo conocimiento y demás). La baja y la media son las que están más afectadas, la diferencia es que antes del año 2022 se pensaba que el riesgo de automatización eran las industrias físicas y las industrias analógicas, hoy están mucho más afectados el comercio y los servicios digitales.

Me voy a referir, por último, a algunas medidas que se vienen tomando. Hay una alianza internacional para la inteligencia artificial, la Global Partnership, que está trabajando en pensar y en proponer medidas, sobre todo regionales; una sería respecto del salario, ingreso universal básico; otra sería la reducción de la jornada laboral (4 días de trabajo a la semana) sin reducción de sueldo, para que haya más trabajo para todos/as; otra posible medida es que haya un

mínimo de personas trabajadoras por empresa. Si vas a utilizar inteligencia artificial, tenés que garantizar un 20% del personal, por lo menos; otra medida es probar la seguridad y efectividad antes de que las herramientas puedan salir al público. Así como pasa con los productos farmacéuticos en los que hay que probar su efectividad y su seguridad, así como pasa con los alimentos que tienen que estar aprobados -en Argentina por ANMAT-, que se exija probar primero la seguridad y efectividad de la inteligencia artificial para evitar riesgos de uso, para evitar sesgos y demás.

Y en educación, hay que trabajar mucho en la idea de "ciudadanía digital", que los chicos y las chicas puedan saber, cuando usan el celular, qué datos están entregando cuando entran a Google. Porque sepamos que Google, que se presenta como "gratuito", hace 20 años que viene tomando datos sobre nosotros/as y después nos sorprendemos cuando nos llega una publicidad de colchones que ayer habíamos estado buscando en Facebook … pero ¿cómo sabe Google? Sabe.

Entonces la educación tiene que ser educación de calidad, tenemos que realizar clases distintas, clases creativas, clases que justifiquen que los chicos y chicas quieran aprender. Tenemos que enseñar ciencias de la computación, no tenemos que enseñar inteligencia artificial, no tenemos que enseñar un lenguaje; tenemos que enseñar a pensar computacionalmente. Si un chico o una chica sabe pensar en términos de pensamiento computacional va a estar preparado/a para afrontar los distintos desafíos, que hoy es tal o cual específicamente, pero que puede ser otro desafío en poco tiempo. Enseñar a aprender todo el tiempo. Enseñar a transitar la incertidumbre (en un sentido contrario al que había planteado Esteban Bullrich), quiere decir trabajar con la prueba y el error, saber que los escenarios cambian todo el tiempo, nuestros escenarios como docentes, los escenarios de los alumnos y las alumnas, de los trabajadores y trabajadoras. Y si estamos preparados para el cambio, vamos a saber que tenemos que seguir aprendiendo. La vida tiene que ser un aprendizaje continuo para poder salir adelante.

Tecnologías, Inteligencia Artificial y Comunicación: desafíos de la alfabetización mediática e informacional

Sebastián Novomisky[27]

Una de las preocupaciones fundamentales que enfrentamos al iniciar los primeros meses de la pandemia, dentro de una institución tan relevante como lo es la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, fue el manejo de la desinformación. En ese momento, saber si era necesario usar un barbijo o que la vacuna protegía en lugar de envenenarte, era no sólo un derecho básico, sino quizás también lo que separaba la vida de la muerte. Este desafío nos condujo inicialmente a establecer vínculos con la oficina regional de UNESCO en Montevideo, que compartía una inquietud similar. A partir de este punto, dimos inicio al desarrollo de una iniciativa que ahora presentaré: la línea de alfabetización mediática e informacional.

Personalmente, provengo de un ámbito diferente a la educación, el campo de la comunicación y la alfabetización mediática. A diferencia de las perspectivas de la tecnología educativa, éste surgió fuera de la academia. Sus raíces se encuentran en iniciativas como las radios educativas de Colombia y Bolivia, las cuales, bajo el influjo de figuras como Paulo Freire y las tradiciones latinoamericanas, concibieron a los medios como potenciadores de la educación y agentes de emancipación.

En los años sesenta, este campo empezó a plantear la importancia de abordar críticamente el impacto de la televisión y otros medios de comunicación, reconociendo que la veracidad de su contenido no siempre estaba garantizada. Posteriormente, con la implementación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, se profundizó la comprensión del papel desempeñado por los medios hegemónicos en la sociedad.

Con el avance del tiempo y el desarrollo tecnológico, la alfabetización mediática y la comunicación educativa comienzan a relacionarse estrechamente con el ecosistema mediático, el cual se ha vuelto cada vez más complejo con la aparición primero de Internet y luego de los videojuegos, las redes sociales y los dispositivos móviles. Estos nuevos elementos no solo ofrecen oportunidades educativas, sino que también plantean desafíos, como

[27] Licenciado, Magister y Doctor en comunicación. Jefe de departamento de capacitación y promoción de la Defensoría del público de Medios Audiovisuales. Profesor Titular de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

la adicción a las pantallas, la protección de nuestros datos o el sesgo de los algoritmos.

La creciente influencia de las plataformas digitales en nuestra vida cotidiana ha generado un nuevo paradigma, caracterizado por el "capitalismo de plataformas", como lo define Nick Srnicek. Este fenómeno, impulsado por algoritmos de inteligencia artificial, ha llevado a una concentración monopólica alarmante, con implicaciones significativas para la política, la sociedad y la vida pública.

Además, en este entorno surge la noción de "economía de la atención", donde el valor económico se deriva no sólo de la producción de bienes tangibles, sino también de la captura y monetización de la atención de los usuarios en las plataformas digitales. Este enfoque económico ha transformado la dinámica de los medios de comunicación y ha contribuido a la proliferación de la desinformación como un medio para captar la atención del público.

En este contexto de complejidad mediática y económica, es esencial abordar fenómenos como la desinformación, que plantea interrogantes éticos y de seguridad a nivel global. La alfabetización mediática e informacional, así como la ciudadanía digital, deben integrarse de manera transversal en los planes de estudio para fomentar que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos del mundo digital con un sentido crítico y reflexivo.

Solo a través de un enfoque coordinado y multidisciplinario podemos abordar eficazmente el problema de la desinformación y proteger el derecho humano a la comunicación en la era digital.

En este entorno, la inclusión tecnológica de los jóvenes no se limita a la provisión de dispositivos, sino que requiere también conectividad de calidad y alfabetización mediática para fomentar una comprensión crítica de estos medios. Además, es crucial afrontar el desafío de desconectar a aquellos que se han vuelto hiperconectados con dispositivos digitales, especialmente después de la pandemia, donde se han observado, por ejemplo, patrones preocupantes de adicción a los videojuegos.

Las y los educadores se enfrentan a la desafiante competencia por la atención de las y los estudiantes en un entorno saturado de estímulos digitales. Además, deben adaptar sus prácticas pedagógicas y repensar el currículum, la didáctica, la evaluación y el estatuto del conocimiento en el contexto de la inteligencia artificial y las tecnologías emergentes.

Por último, es esencial abordar el fenómeno de la desinformación sintética, que plantea interrogantes éticos y de seguridad a nivel global. La alfabetización mediática e informacional, así como la ciudadanía digital, deben incorporarse de manera integral en los planes de estudio para capacitar a los/as estudiantes a enfrentar los desafíos del mundo digital con un enfoque reflexivo y crítico.

El desarrollo tecnológico y la penetración de las redes sociales han transformado radicalmente la forma en que nos comunicamos y accedemos a la información. Estos cambios han traído consigo una avalancha de datos y opiniones que pueden ser difíciles de navegar, lo que ha exacerbado el problema de la desinformación. En este sentido, las instituciones educativas juegan un papel crucial en la formación de ciudadanos críticos y capaces de discernir la veracidad de la información en un entorno saturado de contenido digital.

Con el desarrollo de la inteligencia artificial, enfrentamos hoy una creciente complejización del ecosistema comunicacional en general con diversas ramificaciones, pero con implicancias profundas en el fenómeno de la desinformación que tanto preocupa.

Más allá de las *fake news* producidas por periodistas y medios de comunicación tradicionales, viralizaciones en plataformas como X (ex Twitter) con bots y trolls trabajando en conjunto, hoy tenemos que empezar a prestar atención a otros fenómenos que aquí trataremos de agrupar en lo que podemos denominar "desinformación sintética". Este proceso se alimenta de la información falsa generada intencionalmente como así también de dos elementos, uno más novedoso que el otro.

El primero tiene que ver con un desarrollo que se inició hace varios años -pero que explotó ahora con la masificación en los últimos meses- de sitios en los cuales se puede configurar contenido digital creado o modificado por algoritmos, especialmente a través de inteligencia artificial. Esto incluye síntesis de imagen y voz, así como música o textos. La verdadera innovación allí, es la confección de productos completamente digitales en donde desde estos nuevos medios sintéticos se pueden crear audios, fotos o videos que parecen reales, es decir, son verosímiles, aunque no lo sean. Una fotografía o un video tradicional captura una parte del mundo físico y lo digitaliza. Aquí, en cambio, todo el proceso de principio a fin es desarrollado de forma virtual, dando como resultado cosas que parecen existir o haber sucedido, pero son una creación artificial, una ficción hiperrealista.

Paralelamente, el segundo elemento que queremos mencionar para proponer el concepto de desinformación sintética, tiene que ver con el desarrollo reciente de los modelos de lenguaje generativo de inteligencia artificial, los cuales padecen lo que algunos autores han comenzado a llamar “alucinaciones de la IA”.

Estas ocurren cuando encontramos respuestas creíbles y sofisticadas en plataformas del tipo de Chat GPT, Bing o Bard, basadas en algoritmos complejos que inventan una parte de la información. Sabemos que estos sistemas no poseen la capacidad de tener intenciones o conciencia para mentir, pero el resultado de todas formas es el de una producción sumamente razonable y elaborada de información falsa que puede abarcar fechas, afirmaciones científicas o estadísticas, y son generadas a partir de patrones y correlaciones encontradas en los datos de entrenamiento, nuevamente verosímiles.

En conclusión, nada de lo que vemos, oímos o leemos, a priori puede ser verdad, aunque se vea, se escuche, o parezca completamente verosímil y coherente. En un mundo dominado por el capitalismo de plataformas y la economía de la atención, la alfabetización mediática e informacional emerge como una herramienta crucial para navegar por el torrente de información y desinformación en línea. Es imperativo que las instituciones educativas asuman un papel activo en la formación de ciudadanos críticos y éticamente responsables, capaces de discernir la verdad en un entorno digitalmente complejo y en constante evolución.

FORMOSA

CTERA

CAPÍTULO 7

LA TRAMA "ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD"

Isabelino Siede, Laura Santillán, Ana Arias,
Beatriz Greco, Néstor Carasa.

PRESENTACIÓN

La complejidad del contexto en el que vivimos nos convoca a pensar y repensar las relaciones, los vínculos y las tramas que se tejen y entretejen entre las escuelas, las familias y las comunidades.

En un momento histórico de profundos cambios sociales y culturales, se producen fuertes transformaciones institucionales que convocan a debatir y proponer alternativas para la construcción de vínculos respetuosos de los derechos, de las singularidades y particularidades, y que atiendan a las demandas y requerimientos de los agentes sociales en juego.

Los límites, la autoridad pedagógica, las relaciones intergeneracionales, las cuestiones de género, la interculturalidad, los marcos normativos, los supuestos, las diversidades, entre otras, son las principales cuestiones que se abordan en este capítulo.

María Laura Torre
(Secretaria Adjunta de SUTEBA)

Las crisis actuales que atraviesan la relación entre las familias y la escuela

Isabelino Siede[28]

Comienzo con una escena que escribió un maestro rural de la década del ´50, que refiere a la relación entre familias y escuelas.

Dice el maestro: "Me acuerdo de una conversación que tuve en particular con una madre angustiada. Me habló de su niño de diez años al que consideraba 'imposible', 'pendenciero', 'desobediente', 'diabólico', 'insoportable'. 'La única salida que me queda es amarrarlo al tronco de un árbol en el fondo de la casa', concluyó con cara de quien estaba atando al niño en aquel instante. Y yo le dije: '¿Por qué no cambia usted un poco su forma de castigar? Observe que no le digo que acabe de una vez con el castigo. Pedrito hasta se extrañaría si a partir de mañana usted no hiciese nada para castigarlo. Sólo le digo que cambie el castigo. Elija alguna manera de hacerlo sentir que usted rechaza cierto comportamiento de él. Pero a través de una forma menos violenta. Por otro lado, usted primero necesita ir demostrándole a Pedrito que usted lo ama y segundo que él tiene derechos y deberes. Tiene derecho a jugar, por ejemplo, pero tiene el deber de respetar a los otros. Tiene derecho a pensar que estudiar es aburrido, cansado, pero también tiene el deber de cumplir con sus obligaciones. Pedrito precisa límites como todos nosotros. Nadie puede hacer lo que quiere. Sin límites, la vida social sería imposible. Pero no es amarrando a Pedrito, o recitándole un sermón diario sobre los 'errores' que ha cometido, como usted va a ayudar a su hijo a ser mejor. Para eso es preciso cambiar poco a poco la forma de ser o de estar siendo dentro de su propia casa. Es preciso ir cambiando las relaciones con Pedrito para que le cambie la vida a él también. Es preciso vencer la dificultad de conversar con él'. El padre de Pedrito había abandonado el hogar hacía un año. La madre trabajaba duramente lavando ropa de dos o tres familias con ayuda de una hermana más joven. Cuando nos despedimos me apretó la mano. Parecía tener esperanza. Un mes más tarde ella estaba en la primera fila del salón en la reunión de padres y maestros. En la mitad de la reunión se puso de pie para defender la moderación de los castigos, la mayor tolerancia de los padres, la conversación más amistosa entre ellos y sus hijos, aunque reconociese cuán difícil era esto en muchas ocasiones, considerando las dificultades concretas de sus vidas. A la salida me apretó la

[28] Doctor en Ciencias de la Educación (UBA), Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesor para la Enseñanza Primaria. Docente e investigador en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Dirige actualmente el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

mano y me dijo: ‘Gracias. Ya no uso el tronco’. Sonrió segura de sí misma y se fue entre las otras madres que igualmente dejaban la escuela”.

Esta es la escena que recordaba este maestro rural y me parece que muestra una especie de fotografía, una escena entre familias y escuela, de hace varias décadas. Una madre angustiada que se acercaba a la escuela a pedir orientación. Y un maestro, con cierto reconocimiento como autoridad pedagógica que le decía, sobre todo, que tuviera en cuenta dos cosas: a Pedrito y a la sociedad; o sea, que vea un poco mejor qué necesita su hijo, que aprenda a dialogar con él, a poder escuchar lo que él quiere, lo que le pasa; pero también que tenga en cuenta lo que la sociedad necesita de su vínculo con Pedrito, que es que usted ponga los límites, oriente, lo introduzca en la cultura, en las reglas del juego de sociedad.

Si nosotros viajamos en el tiempo desde aquellos años ‘50 hasta ahora, algunas escenas se parecen bastante y otras ya no tienen nada que ver. Van creciendo muchas sombras sobre la relación entre familias y escuelas. Cada vez nos encontramos más con familias que consideran que la escuela puede ser peligrosa para sus hijos, que consideran que los maestros de sus hijos pueden ser peligrosos, o en los cuales no confían. Cada vez más nos encontramos escuelas que también sospechan de lo que ocurre del lado de la familia y que piensan que el entorno cercano puede, o es, peligroso para esos chicos. Cada vez nos encontramos con más dificultades para el diálogo entre las familias y la escuela.

¿Por qué se está dando esta transformación acelerada? ¿por qué se fue deteriorando aquel vínculo que mostraba la escena? Creo que básicamente estamos afectados en las últimas décadas, y seguiremos estando afectados, por tres grandes crisis que nos atraviesan por igual de uno y otro lado del mostrador.

Por un lado, una crisis en las relaciones entre generaciones. Una de las cosas que nos está ocurriendo, desde hace décadas, es que la generación adulta tiene cada vez menos claro como orientar la vida futura de la generación siguiente. Decía Margaret Mead, en los ´60, que en la mayor parte de la historia de la humanidad las sociedades le daban el lugar de autoridad al anciano, porque él tenía en su poder una experiencia que le permitía orientar, porque tenía que tener claro que la generación siguiente iba a tener una vida muy parecida a la suya y, entonces, eso le daba un capital cultural, una autoridad, que le permitía ofrecer orientaciones para la vida. Y ella estaba preocupada a fines de los años 60, porque decía que cuando los tiempos se aceleran nos encontramos con sociedades cofigurativas, en las cuales al mismo tiempo está aprendiendo la generación adulta y la generación joven, pero incluso en esos casos, la

generación adulta tiene en la mochila una batería de experiencias de las cuales se puede elegir cuál podría resultar útil para enfrentar las novedades. Y también decía, que si seguimos a este ritmo podemos llegar a encontrar sociedades en el futuro en las cuales lo que tengamos como experiencia en la mochila resulte más bien una piedra pesada, que nos dificulte tener la movilidad suficiente como para poder enfrentar la novedad y, en ese caso, la generación joven tendría más plasticidad y mayor agilidad como para poder entender las claves de la situación actual. Creo que el ejemplo más claro de esto son los avances tecnológicos. Me acuerdo cuando la acompañé a mi mamá a un cajero automático por primera vez y yo le decía: "mirá, tenés que tocar acá, después acá, después acá" y ella me decía: "no, no, pará, primero hay que leer todo y después elijo". ¿Quién le enseñó a los adultos mayores de hoy que primero había que leer todo?: la escuela, básicamente, es la que le había indicado que hay que hacer las cosas de cierta manera. Cada vez más nos pasa a la generación adulta que, cuando tenemos un problema tecnológico, recurrimos a un sobrino, nieta, nieto que nos resuelva lo que no sabemos cómo resolver nosotros/as. Pero esto que ocurre en el ámbito tecnológico también ocurre en muchas esferas de la vida social. Muchas de las cuestiones que están viviendo los niños y jóvenes de hoy no son las mismas que vivimos cuando teníamos esa edad y no tenemos claro cuáles son las herramientas para encontrar la respuesta adecuada.

La segunda es una crisis de las relaciones de género. Hasta hace poco sabíamos que durante mucho tiempo hubo un movimiento feminista que peleó por la igualdad de las relaciones entre varones y mujeres. Pero esa lucha se fue acelerando cada vez más, y a lo largo del siglo XX y del siglo XXI se fueron moviendo varias de las fichas de esa disputa y ya la categoría género nos queda chica, nos resulta demasiado binaria para poder dar cuenta de la diversidad de identidades que están contempladas en esa problemática. Quienes hemos crecido en otros momentos, ahora nos encontramos con que, a veces, aquello que era valioso en nuestra infancia resulta disvalioso o hasta agresivo en el presente, y a la inversa, aquello que era considerado pernicioso en otro momento ahora cambia de signo.

La tercera es una crisis de la relación entre sociedad y Estado. Sabemos que Argentina se organizó, como Estado, a mediados del siglo XIX y desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, ser un ciudadano de la Argentina significó ir teniendo cada vez más derechos: derecho al voto, derecho a la educación, derecho a la vivienda, derecho a la salud, derecho al trabajo. Pero desde mediados del siglo XX en adelante, ser un ciudadano o ciudadana en nuestro país, ha significado ir teniendo cada vez menos derechos, o bien porque se cambia la legislación, o bien porque esta legislación ya no funciona en los hechos. Salvo algunos momentos de reconquista o de

recuperación parcial de esos derechos, lo que hemos visto es una erosión muy fuerte del lugar del Estado en nuestras vidas. Al punto tal que ahora nos encontramos con discursos que se asemejan a la fábula de la zorra y las uvas. Estuvimos tanto tiempo tratando de alcanzar las uvas que al final decimos: "no me interesaban tanto". Durante mucho tiempo hemos luchado por la igualdad, por condiciones de vida digna, y ahora nos encontramos con discursos que dicen: "bueno, de última no debe ser algo tan importante". Hay quienes piensan que lo podemos dejar de lado y creen que podría haber una sociedad que funcione sin un Estado que garantice condiciones de vida digna. Y eso nos atañe de ambos lados del mostrador, a las familias y a las escuelas. Pero en particular nos pone a las escuelas en un lugar más expectante en relación con la familia, porque hasta hace un tiempo, cuando uno tenía un problema con la luz, el gas o el teléfono, tenía un lugar al cual acudir para reclamar por ese problema y cada vez más vemos que muchas de las funciones que antes llevaba adelante el Estado han pasado a organismos privados o descentralizados, y cuando uno tiene algún problema, se tiene que conectar con un teléfono que lo manda a una grabación, luego a otra grabación y no tiene con quién hablar. En el único lugar donde uno tiene con quién hablar es en la escuela, y cuando alguien encuentra con quién hablar en la escuela, entonces se queja por la luz, el gas, por internet y todo lo que no tiene adónde ir, a reclamar a otro lado. La escuela sigue siendo la cara visible del Estado en muchas comunidades y es, en ese sentido, el receptáculo de muchos de los malestares de esa relación entre sociedad y Estado. Y esto sucede, al mismo tiempo que siente que no tiene el respaldo del Estado en muchas de las tareas que tiene que llevar adelante. El respaldo en condiciones materiales y simbólicas, etc.

Ante esas crisis ¿qué podemos hacer? En principio, creo que cuando estamos en tiempos de crisis se nos caen las certezas. No tenemos claridad para decir: esto es así o esto va a ser así. Recuerdo, cuando era chico, mi maestro me decía "yo te puedo decir cómo va a ser tu futuro". Recuerdo la escena de "Luna de Avellaneda", en que la profesora de geografía le dice al chico "yo te puedo recitar cómo va a ser el futuro". ¿Quién ahora puede recitarle a sus alumnos cómo va a ser su futuro? Las certezas se han perdido, pero allí donde no tenemos certezas es el lugar donde recrear convicciones. Las convicciones no son ideas eternas e inmutables. Son las ideas de las cuales elegimos estar convictos, estar presos, mientras nos resulten útiles y valiosas. Y el momento de crisis es el momento de volver a pensar en qué creemos, a qué apostamos, por qué cosas estamos luchando. Y creo que también en este tiempo de crisis tenemos que volver a pensar en la respuesta que daba aquel maestro rural de la década del ´50: invitar a las familias a mirar y escuchar mejor a cada uno de sus hijos, de sus hijas, a tratar de interpretar lo que necesita, en el momento que lo está pidiendo, y a tratar de ver qué necesita la sociedad de ese vínculo

dentro del ámbito doméstico, qué es lo que la sociedad necesita que se vaya generando en el proceso de crianza, en el proceso formativo de cada casa.

Recrear las convicciones significa volver a apostar a futuro, a que algo de lo que estamos haciendo -aunque no tengamos claro cómo va a ser el futuro- puede contribuir a que sea como queremos que sea y que puede contribuir a orientar a esas familias en esa dirección.

La esperanza, decía una canción de hace muchos años, crece desde el pie, y es "haciendo", la manera en que vamos construyendo la esperanza. El maestro rural se llamaba Paulo Freire y vivió esa escena cuando estaba escribiendo *Pedagogía del oprimido*. En esa época, era un gran optimista acerca de la educación, pero no era optimista respecto a la escuela. Le parecía que la escuela no podía hacer ya demasiado: él creía que la educación pasaba por otro lado. En cambio, cuando recuperó esta escena, en la década de los 90, era menos optimista con respecto a que la educación podría cambiar el mundo, pero tenía una gran esperanza en la escuela: "en la escuela hay algo que puede ocurrir". Por eso recuperó aquella escena que había vivido como maestro y decía: tenemos que ir transformando la sociedad escena por escena, paso a paso, como la esperanza, creciendo desde el pie.

Los nuevos desafíos de la escuela y las familias

Laura Santillán[29]

En virtud del convite por los 50 años de la CTERA, en las líneas que siguen me propongo abordar la relación entre las familias, la escuela y la comunidad tomando como eje de reflexión las conquistas alcanzadas, así como los desafíos pendientes. Aludo a las conquistas, por qué no, que respecto a esta relación tuvieron lugar en la historia reciente. Y, esto implica reconocer, dentro de estas conquistas, de qué modo se han movilizado nuestros supuestos acerca de estos temas: ¿Qué es ser familia? ¿A quiénes consideramos una familia bien constituida? ¿Qué encuentros realiza la escuela con las familias y la comunidad?

En los años 90, e incluso el 2000, cuando en instancias de capacitación docente compartía estas reflexiones era muy nítido el modo en que "la familia nuclear" se hacía presente. Lo hacía como modelo ideal, instalando consigo la idea de la universalidad del matrimonio heterosexual, la cohabitación, la filiación exclusivamente a través de la sangre. Hoy, y es algo que se puede corroborar en encuentros formativos, hay una mayor apertura y reconocimiento de la diversidad entre las familias. Lo mismo podemos decir respecto al género, evidenciándose al menos ciertas rupturas respecto a las definiciones biologicistas sobre el sexo y la sexualidad. Todos avances que, en paralelo, traen consigo mayores desafíos. Pero antes de pasar a los desafíos, entiendo que estos movimientos acerca de las definiciones sobre lo que significa una familia y la elección respecto al género son una conquista. Una conquista llevada adelante por las escuelas o, mejor dicho, dentro de las escuelas, por tanto, encaminadas por maestras y maestros de carne y hueso. Junto con ello, no podemos pensar a nuestras escuelas -ni las rupturas de nuestras representaciones- por fuera de los enlaces con procesos más amplios.

En este sentido, no quisiera pasar por alto procesos legislativos que se gestaron en nuestro país, y en momentos específicos, tal como son la Ley de Matrimonio Civil, llamada comúnmente de "matrimonio igualitario" sancionada en el año 2010; la Ley de Identidad de Género sancionada en 2012; así también el Programa Educación Sexual Integral del año 2006. Legislaciones que -y esto es muy importante explicitar- tienen como punto de partida movimientos reivindicativos, algunos de ellos de larga data. Por eso, cuando pensamos en la relación familias, escuela y comunidad, no podemos dejar de pensar en las

[29] Antropóloga social y Profesora en Enseñanza Primaria. Docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA e investigadora en el Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Investigadora Independiente en el CONICET.

luchas de las minorías y/o de las mayorías subalternizadas, constituidas ya sea en términos de diversidad sexo-genéricas, así también la denuncia contra las violencias y opresiones. Y, al respecto, es muy central no olvidar las luchas por el reconocimiento y la demandas por la igualdad entre los géneros, entre otras, y para pensar la historia más reciente, el movimiento "Ni una Menos" en contra de la violencia de género, así también el reclamo por la interrupción voluntaria de embarazo, sancionada como Ley en diciembre del 2020.

En muchos territorios, a lo largo de nuestro país, la escuela viene teniendo mucho que ver con estos movimientos. Como ejemplo, bien sabemos cómo la Confederación de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación se constituye en un engranaje clave en las luchas por estos reconocimientos.

Y si continuamos mencionando las conquistas, las escuelas han transformado asimismo las formas de evocar y convocar a las familias. Somos testigos/as del cuidado acerca de qué término es conveniente utilizar para convocar a las familias. Y esto nos introduce en un tema que es absolutamente difícil de abordar como es el de la participación. Bien sabemos que "participar" es un término polisémico y existen diferentes modos de concretar la participación de las familias en las escuelas.

Si nos retrotraemos al contexto de pandemia, creo que hay líneas de continuidad con cuestiones realizadas desde tiempo atrás y que refieren a los esfuerzos por calibrar de la mejor forma posible la interacción con las familias. La pandemia trajo como desafío la necesidad de refundar las formas en cómo comunicarse con las familias, qué canales utilizar, etc. Las medidas de confinamiento y distanciamiento social pusieron sobre el tapete un sinfín de cuestiones relativas a la relación entre las familias y la escuela. En el traslado de la "escuela" a "casa" se abrieron muchas preguntas: ¿Cómo se produce la enseñanza? ¿Cómo los aprendizajes? ¿Quién protagoniza la transmisión? ¿Qué papel deben desempeñar las familias en la escolarización? ¿Cómo debe darse su acompañamiento? ¿Qué sucedió en la experiencia de todas y todos de trabajar y estudiar en casa? En paralelo a estas cuestiones, la pandemia trastocó una separación muy sensible como es la relativa a la relación entre aquello que definimos como "público" y aquello que es del orden de lo "privado": ¿Cuánto preservamos la intimidad? ¿Cuándo las abrimos a lo público? ¿Qué nos sucedió cuando tuvimos que abrir los hogares a las "pantallas" y la exposición que produce el uso de las tecnologías digitales? Y aquí sucedieron muchas cosas, entre ellas, al decir de muchas y muchos docentes, cómo el resquemor por perder "la intimidad" mutó en el acto de abrir los hogares y, esa apertura, la posibilidad de acompañar de manera más honda las realidades de las chicas y los chicos.

La relación familia, escuela, comunidad, nos pone, en definitiva, frente al problema del contexto. El contexto en sí no es ningún problema, el desafío que se abre, más bien, es cómo nos relacionamos con el entorno inmediato. Para decirlo de manera más llana, el "contexto" refiere a las comunidades de origen de nuestros estudiantes y la relación que desde la escuela establecemos con dichas comunidades ¿Cómo dialogamos? ¿Qué relación establecemos? Algo que nos sucede es que en definitiva aquello que llamamos "contexto" no es algo tan afuera de la escuela. Primero, porque la escuela, en sí misma es parte del "contexto". Y, en segundo lugar, porque en la cotidianeidad de cada escuela, por el simple hecho de recibir a los chicos y chicas, ya está presente de manera muy vívida la diversidad. Así las cosas, como escuela, ¿cómo nos encontramos con la diversidad y desigualdad que constituyen nuestras realidades?

Si volvemos a situarnos en este evento tan crucial como fue el producido recientemente por el COVID, podemos decir que la pandemia llegó en un contexto que ya presentaba una manifiesta desigualdad, y llegó para profundizarlas aún más a esas desigualdades. Ahí nos encontramos, como maestras y maestros, teniendo que resolver los problemas que iban surgiendo en el derrotero de la implementación de las medidas de emergencia sanitaria; y, en ocasiones, sintiendo algo que algunos autores llaman el imperativo del "autogobierno", es decir, teniendo uno/a mismo/a que encontrar las formas de resolver problemas que dependen de circunstancias muchas veces externas. Como contracara de esta individualización, bien sabemos que el contexto de pandemia también dio lugar a la gestación de procesos tendientes a la colectivización, es decir, de "actuar juntxs", y al respecto, la experiencia del trabajo en parejas pedagógicas y en colectivos de maestras/os y directivos dio muestra de esto. Y en todo este recorrido, en las acciones puestas día a día desde la escuela y en relación con las familias, claramente se pusieron en juego las conquistas respecto a esta relación.

Cuando nos situamos en los desafíos abiertos, hay que reconocer, como vengo exponiendo, que, desde unos años a esta parte, se nos movilizaron las miradas acerca de lo que es una "familia bien constituida". Hoy existe un discurso que claramente respeta la diversidad. Sin embargo, esto no quita que, en ocasiones, se filtren en nuestros imaginarios algunas ideas muy ligadas, en definitiva, al modelo de "familia nuclear". Entre otras, se trata de la expectativa muchas veces persistente de que la familia deba presentar -para ser familia "bien constituida"- "fronteras claras". Como consecuencia, esto nos conduce de manera algo compulsiva a la práctica de tener que identificar "acá hay una familia", "hay otra", y "otra". Y eso va a contrapelo del dinamismo de muchas experiencias infantiles y juveniles. Un ejemplo claro de este dinamismo es el que proviene de los desplazamientos poblacionales, dados por las migraciones

transnacionales o al interior de un mismo país. En esas circunstancias, si universalizamos el dato de la "cohabitación", no es tan fácil reconocer dónde hay una familia. Considero, entonces, que allí hay una deuda pendiente de cara a nuestros imaginarios que sigue requiriendo que las familias demuestren "recortes claros" y "papeles bien definidos": "qué hace el hombre", "qué debe hacer la mujer", etc.

En relación a la condición de género, con todo lo que se ha avanzado en la temática, considero que todavía nos falta mucho camino por recorrer. Y digo esto, por un lado, en relación a la naturalización que aún persiste respecto a la feminización de los cuidados. No naturalizamos cuando somos contestatarias, obviamente, pero aún resta mucho camino respecto a cómo desarmar las desigualdades de género y cómo la escuela, muchas veces, vuelve a situar a las mujeres/madres como agentes exclusivos de los cuidados y del acompañamiento escolar. En ese marco un interrogante que se abre refiere a cómo desde la escuela nos encontramos con renovadas formas en que se expresan las masculinidades y el vínculo que establecen respecto al acompañamiento escolar, aun cuando no se traten de eventos que por ahora podamos universalizar.

En cuanto a los desafíos pendientes, otro refiere al progresivo requerimiento por parte de algunas escuelas de determinado acompañamiento familiar. Aludo a una interpelación a la disponibilidad familiar que en ocasiones no existe, simplemente porque no hay condiciones materiales para su concreción. Entonces surge la necesidad de plantearnos ¿Qué requerimos de las familias? ¿En qué se fundan nuestros requerimientos? Posiblemente nos reste hacernos un diagnóstico aún mucho más preciso acerca de qué necesitamos cuando nos vinculamos con las familias. Y no se trata de negar esa necesidad -la de trabajar mancomunadamente- sino ajustar el diagnóstico de lo que realmente necesitamos y exigimos. Y lo mismo en relación con los reclamos de las familias hacia la escuela.

Finalmente, creo que un desafío aún pendiente tiene que ver con cómo darle continuidad al engranaje de las luchas sociales, porque las luchas en relación con las identidades sexo genéricas, las luchas en relación con cómo vivir la vida familiar no están terminadas, es un continuo devenir que contiene un gran dinamismo y también nuevas características.

En relación a las confederaciones de trabajo, los sindicatos, vemos que hay orgánicamente un acompañamiento y un engranaje a esas luchas. Habría que ver, entonces, cómo desde la cotidianidad escolar cobra encarnadura ese acompañamiento a las luchas que, en ocasiones, quedan muy circunscriptas a experiencias institucionales individuales o, por qué no, aisladas. Es decir, el

desafío es cómo esas luchas se expanden, y en simultáneo persisten en el tiempo de manera global, a la vez que en la experiencia cotidiana y en el día a día.

Demandas y responsabilidades en los vínculos entre familia y escuela

Ana Arias[30]

Asistimos a un "reparto de cartas" muy diferente entre la relación familia, escuela y comunidad. Soy trabajadora social y para los/as trabajadores sociales trabajar la participación de los padres, madres y la familia es como el "ABC". Y lo cierto es que, en esta búsqueda de la participación, de involucramiento, no siempre salen las cosas como se prevé que salgan.

El desafío es saber cómo pensamos la forma de involucramiento, cómo pensamos el vínculo, cómo lo vivimos, en un momento en donde todas las personas nos sentimos mucho más autorizadas a hablar, no solo en las escuelas, sino también en los hospitales, y en muchos lados. Eso es muy positivo. Y esto de sentirse más autorizados/as para hablar pasa también en la relación de las familias con las escuelas. Eso no quiere decir que la escuela no tenga un lugar de centralidad enorme. Una centralidad que quedó demostrada en el marco de la pandemia, donde si hubo una institución que fue crítica cuando no pudo funcionar como lo hacía habitualmente, fue la escuela, y lo que además generó en términos sociales, en términos de las subjetividades de las niñas y los niños, en términos de la familia.

Todo esto se da en un momento en el que el conjunto de las instituciones se encuentra en proceso de transformación. Pensemos que Argentina modificó durante la primera década del siglo XXI gran parte de su legislación sobre lo social de manera extraordinaria, la Ley Nº 26.061 (Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes), la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657, y todas esas grandes leyes (a las que llamamos las 26 mil). Pero todas estas leyes tienen mucho más claro cuáles son las instituciones que no tienen que proteger que cuáles son las instituciones que sí tienen que proteger.

¿Qué queremos decir con esto?, por ejemplo, tenemos claro que no queremos internar a personas con sufrimiento mental en instituciones manicomiales, entonces ¿cuál es la institución que acompaña y "soporta" ese reemplazo?

[30] Trabajadora social, Doctora en Ciencias Sociales. Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

En la Ley Nº 26.061 queda claro que no se debe internar a las niñas y a los niños por causas asistenciales en institutos, entonces ¿cuál es la institución?

Al respecto, surgen ideas y respuestas como las de cogestión o la de corresponsabilidad. Como "figuras" están muy bien, pero muchas veces, en la práctica, terminan siendo un "te paso la pelota", "tomala vos". La antropóloga Mariana Chávez habla de la "co-culpabilidad".

Observamos una sensación, por parte de todos los agentes, que refiere a que toda la responsabilidad siempre le cae a cada uno de esos agentes y la co-responsabilidad no existe en la realidad concreta. Es decir, en ese "reparto de cartas", no está claro cómo cada uno participa en esa corresponsabilidad. Uno de los pocos lugares, que sostiene una forma más clara institucionalmente acerca de cómo pararse, sigue siendo la escuela. Nosotros seguimos observando una gran fortaleza allí, a pesar de que seguramente las y los docentes perciben enormes complejidades en la cotidianeidad escolar.

En nuestras investigaciones aparece muy fuertemente un tema que refiere a la existencia de enormes demandas de "singularización del trato"; es decir, la exigencia de cierta politicidad del trato. Ser bien tratado o ser mal tratado ocupa un lugar enorme en los relatos de las personas que entrevistábamos en relación a las escuelas.

Nosotros sabemos que en las instituciones escolares hay organizaciones estables, o sea, tenemos horarios, protocolos, formas de funcionamiento, y esto dificulta poder adaptarnos a cada uno de los planteos o situaciones de cada una de las familias. Se da una tensión, ya que las demandas entre familias, comunidades y escuelas, se producen en el marco de múltiples procesos de adaptación, sumamente conflictivos, que exigen permanentemente mover la vara de lo instituido, la vara de lo que hacemos. Y esta tensión de tratar a todos por igual, pero a cada uno por vez, es muy complejo frente a esa demanda de singularización de trato.

En otra investigación, que hicimos con Institutos de Formación Docente, previo a la pandemia, realizamos una búsqueda para saber qué estaban pensando las personas que se están formando con relación a la idea de justicia y a la idea derecho. Ahí observamos que gran parte de las personas que se están formando siguen identificando como práctica de derecho a la educación, a la discusión sobre la idea de justicia social. Gran parte sigue entendiendo a la educación como una búsqueda por cuestionar la desigualdad, una búsqueda de la justicia; y esto sigue siendo una enorme potencia para la sociedad argentina, principalmente en un momento de tanto ataque a lo público. Esto que

encontramos en la formación de las y los futuros docentes tiene un gran valor para nuestra sociedad y para nuestras comunidades.

Tramas y tejidos en el Trabajo docente y en la escuela

Beatriz Greco[31]

Tramas, entramados, tejidos, hilos, hebras que se entrelazan para dar forma a algo que junta, que reúne, que le da forma a un objeto, que abriga, que sostiene y que también sostiene a quien lo teje.

Las tramas, además, guardan memorias, dicen las tejedoras, cuenta la historia entre generaciones, hacen a la filiación y al tiempo. Como ocurre en los espacios públicos, donde construimos lo público, lo que es de todos y todas. Las tramas son muy poderosas y son frágiles a la vez. Se desgastan, se deshilachan con el paso de los años o se rasgan por descuidos y brusquedades, y se cubren de polvo y de moho si se las olvida, si no se las cuida. Y se las cuida cuando no se las abandona a su suerte, sino que se las pone en movimiento entre los cuerpos yendo, viniendo, entre las manos inquietas y el calor de las palabras que acompañan.

Tejer tramas, las de las telas que nos abrigan y también las de las memorias que nos alojan como comunidad, es una tarea continua, no cesa en el tiempo y demanda atención, una inteligencia sensible propia de una artesana, de un artesano. Las tejedoras comunitarias, como las del norte argentino, las de Colombia, las de Chile, resisten a los embates del tiempo y a la indiferencia de las lógicas del mercado y de los intentos de destejer a las comunidades ancestrales y a los oficios milenarios.

Así es como a mí me gustaría pensar y traer como metáfora al trabajo docente. Somos tejedores y tejedoras de tramas en el mismo momento en que enseñamos Matemáticas, Física, Literatura.

Ahí hay un oficio. El oficio de resistir, el oficio de enseñar que es a la vez el oficio de resistir desigualdades, sosteniendo unos hilos invisibles que nos hacen formar parte de algo más que uno, que una individualmente. Es un trabajo, un oficio, que tiene que ver con hilvanar lo que está disperso, entre injusticias que dividen y de poner en relación lo que va quedando suelto, desamarrado y sin sentido, pero repetido por automatizado.

---

[31] Docente en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Fue integrante de la Dirección para la Educación en Derechos Humanos, Género y ESI del Ministerio de Educación de la Nación.

Pienso que en la pandemia justamente mucho esto ocurrió. La trama se desgarró, los hilos se soltaron, los reunimos, buscamos múltiples formas de seguir tejiéndolos y de seguir sosteniendo esa trama.

Entonces, me detengo en este hacer trama en las instituciones, porque muchas veces se hilvanan sentidos que son inciertos en un mundo globalizado, pero cada vez más segmentado y desigualitario, interconectado, hiperconectado en redes sociales, pero con el enorme riesgo de que esas relaciones no sean subjetivantes en un sentido emancipatorio. Conectados, pero no vinculados.

Pienso en este oficio, el de educar y el de formar, que ofrece tantas preguntas inquietantes y tantas fragilidades. Como las de las tejedoras que guardan la memoria de sus comunidades, en las texturas que producen, siempre en riesgo de perder esa historia, esos nombres, esa presencia.

El oficio de educar es un saber, pero no un saber terminado, está abierto a lo que viene, es un ensayo. Todo el tiempo estamos construyendo y ensayando en la medida en que ejercemos este oficio.

El oficio crea un texto que se va escribiendo y reescribiendo. Intenta bordear un objeto, un trabajo, una acción, que nunca es perfecta, por suerte, e implica saberes sensibles, abiertos a esos otros, a esas otras que no sabemos quiénes son, no sabemos que traen, que novedades portan, niños, niñas, adolescentes, familias.

El oficio se construye con los años, pero no en una temporalidad lineal, no es el oficio del "hace 25 años que estoy en el puesto". Este oficio tiene que ver con una experiencia compartida, con otros y con otras, y no de cualquier manera. Es el oficio de armar lo común.

En un texto, Marcelo Percia, advierte que vivir con otros y con otras no es lo mismo que un “común vivir”. Dice que hace falta saber que el “con otros” puede causar daño, según las acciones que desplegamos porque se corre el riesgo de reducir, de uniformar, de empobrecer, de hacer acatamiento, de obligar a lo homogéneo, a la reverencia.

El “común vivir”, en cambio, convoca disparidades en torno a una tarea en común siempre abierta y recuerda, Percia, a su maestro Pichón Rivière, un común pensar en el que es común estar atentos y atentas ante el afán de normalizar.

Tampoco puedo dejar de evocar aquí, desde mi trabajo, el que hice muchos años como psicóloga educacional o asesora pedagógica, a esas tantas imágenes

de escuelas y comunidades en construcción y con conflictividad, “comunes vivires” complicados, con disputas, desentendimientos, voces que se superponen y reclaman, oídos que no quieren escuchar. Y lo que nos pasa en ese “común vivir” es que no somos parte de totalidades unificadas. Sino que siempre estamos en exceso, en demasía, somos sensibilidades expuestas, tanto las familias, nosotros, nosotras como equipo docente, los directivos/as, los supervisores/as.

Sobre este tiempo, me pregunto, ¿es un tiempo pos-pandémico?, ¿pos-político?, ¿pos-construcción de lo común? ¿estamos en riesgo de perder esa construcción de lo común?

Tuve dos experiencias en pandemia y en pos-pandemia, en provincia de Buenos Aires, trabajando con directivos/as de inicial y de formación docente. En ambas el reclamo a trabajar, al que le pusimos nombre, era justamente poner en valor y pensar otros modos de la autoridad, la autoridad pedagógica. Reconocerla en crisis, pero reconocer la crisis de cierta autoridad vertical, no de toda autoridad.

En las investigaciones en las que he tenido oportunidad de trabajar, sobre todo con estudiantes de secundaria, ellos/as dicen que anhelan contar con adultos y adultas que ejerzan una autoridad habilitante, que escuchen, que acompañen, que se dispongan a reconocerlos/as.

Lo que rechazan es la ausencia de una autoridad que se haga cargo. No de cualquier autoridad, sino de esa que escucha, esa que reconoce, esa que mira. Por lo tanto, hay un enorme trabajo, hay “un pendiente”, que es el de retomar ese concepto de autoridad, de correrlo de la idea de jerarquía, de superioridad, de imposición para obtener obediencia a cambio, para ponerle otro significado junto a los procesos de emancipación.

Los pibes y las pibas lo dicen, lo dicen de diferentes maneras. Nosotros/as lo podemos traducir en un lenguaje tal vez más conceptual. Pero también del orden de la práctica, ¿por qué no pensar que una autoridad compartida entre quienes ejercemos la docencia es justamente una herramienta de trabajo a construir colectivamente y no un rasgo personal? Hay algo que hace que la escuela tenga autoridad y se construye en la trama de la que hablábamos al principio.

Sobre esto trabajamos en estas dos experiencias que les cuento que tuvieron mucho que ver con construir, bordear y abrazar el espacio escolar como espacio donde acontecen otros procesos distintos de los procesos sociales, a

menudo más vinculados con el tiempo apresurado, la productividad, el desconocimiento del otro.

Si algo quiero poder dejar, como interrogante, es la pregunta acerca de los modos y las formas en que esa autoridad y esa confianza puede reconstruirse en los hilos de las tramas de las que estamos hablando.

Desigualdades en el territorio y los desafíos para la inclusión y la integración socio-educativa

Néstor Carasa[32]

La idea general es plantear algunos de los problemas que creo que tenemos, no de ahora, sino probablemente desde mucho tiempo atrás, pero antes, a manera de introducción, quisiera poner en común dos premisas.

La primera es que, pensar un problema, como puede ser la inclusión o la integración, o la educación en relación al territorio, requiere un esfuerzo que, para nosotros los trabajadores y las trabajadoras de la educación es central, que es abordar los temas en la complejidad que tienen los mismos. Desde hace mucho tiempo, venimos diciendo que no hay recetas para la inclusión y que tampoco hay recetas para la integración. Si alguien, en algún momento, tenía la ilusión de que iba a encontrar el "paso a paso" de cómo trabajar alguna de estas cuestiones, apenas iniciado el camino, nos dábamos cuenta que no.

La propuesta es pensar este tema, como cualquier otro tema, desde un enfoque interseccional; es decir, tratando de comprender cuáles son los cruces que aparecen implicados cuando pensamos un tema o un problema. Pensar en la inclusión, implica pensar, en simultáneo, cuatro o cinco problemas que están en relación, que los podemos desglosar como una cuestión metodológica.

La otra cuestión que considero central es que, pensar un problema en este tiempo presente, es entender que lo que hoy pensamos implica una discusión entre la historia, la memoria y el porvenir. Pensar la inclusión hoy, implica de alguna manera, tener en cuenta el recorrido ¿de dónde venimos?

Para pensar sobre la inclusión educativa tenemos que preguntarnos acerca de ¿qué experiencia hemos construido? ¿qué conocimientos construimos a lo largo de nuestra tarea docente en las instituciones? Esto, fundamentalmente, no para quedarnos en el presente, sino para mirar hacia adelante.

Uno de los sentidos más poéticos que tiene la educación, es imaginar el porvenir. ¿Qué porvenir imaginamos para las y los estudiantes? Pensar el porvenir de la educación es central para nosotros, por varios motivos. No solo

[32] Profesor en Psicopedagogía. Profesor Especializado en Discapacidad Intelectual. Consejero General de Cultura y Educación, Representante docente, en el Consejo General de Cultura y Educación de la DGCYE de Provincia de Buenos Aires. Vicepresidente Segundo del Consejo General de Cultura y Educación. Integrante del Consejo Ejecutivo de SUTEBA Pcial. Integrante de la Secretaría de Discapacidad de la Central de Trabajadores Argentinos Nacional (CTA).

pensarla, hoy, en el presente; sino pensar cómo nos gustaría que sea. Sabemos que lo que nosotros no pensamos o imaginamos, hay otros que lo están haciendo; y para nosotros, los trabajadores y trabajadoras, es central porque es un instrumento que enriquece nuestro trabajo y es lo que nos ha permitido históricamente construir conocimiento.

¿Qué es la inclusión educativa?

No vamos a desarrollar el tema de la inclusión, pero si podemos plantear un recorte: inclusión educativa y su relación con la integración. Hasta ahora la pregunta central que nos venimos haciendo es ¿qué es la inclusión educativa? y ha sido una pregunta constante que recorrie nuestras prácticas y discusiones.

Esta pregunta, que la podemos conservar, tiene que ser cruzada por otras preguntas. ¿La inclusión para qué?, ¿la inclusión a qué? ¿por qué la inclusión?

No tiene demasiado sentido definir qué es la inclusión educativa si no complejizamos el análisis de la misma. Pensar la inclusión educativa, desde un enfoque interseccional, significa para nosotros, trabajadoras y trabajadores de la educación, tener cinco cuestiones presentes. Cuando digo cuestiones, digo problemas. Es decir, son cinco problemas que, además, construyen preguntas, y en esto abro un paréntesis, lo que nosotros nos preguntamos acerca de la educación y acerca de la inclusión educativa va a ser aquello que guíe la búsqueda en la construcción de conocimiento. Va a ser aquello que guíe las prácticas. El problema es si no tenemos preguntas.

Las cinco cuestiones a las que hago referencia son: primero, qué hacemos con las diferencias en la escuela, cuál es el lugar de las diferencias en la escuela, en el aula, en los proyectos pedagógicos. Esa es una cuestión central que tiene que ver con la inclusión.

Vinculado a la primera cuestión, está el segundo problema que es, cuál es la idea de igualdad educativa. ¿Qué pienso yo acerca de qué es la igualdad educativa? ¿Y dónde me paro? ¿Me quedo en la concepción histórica de igualdad educativa, que más o menos nos decía que la igualdad educativa es que todos aprendan lo mismo?; o en otra idea y sentido de igualdad educativa que da lugar a la inclusión, que es: “que nadie aprenda menos de lo que puede o que cada uno aprenda lo máximo posible”, aunque sea distinto al compañero/a que tiene sentado al lado. En esa definición, en ese posicionamiento, se juega algo acerca de la inclusión educativa.

El tercer problema es cuál es la concepción de sujeto de derecho que tenemos, qué queremos decir cuando decimos que la educación es un derecho, qué

quiero decir cuando digo que mis estudiantes son sujetos de derecho. Y lo concreto es cómo se traduce esto en las prácticas pedagógicas, en las prácticas cotidianas en la escuela. ¿Hay ejercicio de derechos de las/os estudiantes? Juancito, por ejemplo, termina el último año de la escuela primaria, tiene una discapacidad intelectual, estaba en un proyecto de integración-inclusión, termina, y hay que definir o hay que proponer que va a hacer el año que viene. Le pregunto a Juancito: ¿qué es lo que quiere hacer el año que viene?; ¿si quiere ir a la secundaria?; ¿si quiere ir al centro de formación integral?; ¿al centro de formación laboral?… ¿O yo, o la escuela, o el equipo docente, con el mejor criterio, con la mejor intención, decido o decidimos lo que creo o creemos que es mejor para Juancito? Y, tal vez, puede ser que sea lo mejor; pero Juancito la vio pasar. Ahí hay una definición acerca de una concepción de derecho.

El cuarto problema que cruza los anteriores refiere a las formas organizativas que tiene el trabajo en la escuela. Las formas en las que está organizada la escuela, los tiempos y espacios, que dan lugar a las diferencias, dan lugar a relaciones de igualdad, dan lugar al ejercicio de los derechos o son un obstáculo. En las instituciones se van instalando determinadas prácticas, determinadas formas que, a veces, en lugar de favorecer a las diferencias, la igualdad y el derecho terminan siendo un obstáculo. Ahí, es cuando podemos decir que hay que "meter mano" en las formas organizativas de la escuela.

Y el quinto elemento a considerar en este cruce de factores, son las condiciones materiales. ¿Cuáles son las condiciones materiales que se requieren para pensar propuestas, proyectos pedagógicos que permitan o hagan posible la inclusión educativa, dando lugar a las diferencias, a la igualdad y al derecho? En esa cuestión, en esos cruces, es donde venimos trabajando y pensando desde hace rato. No tenemos que pensar desde cero, hay que rescatar lo construido hasta ahora.

Relación entre inclusión e integración

Además de las preguntas que nos hicimos y que deberíamos ampliar en relación a la inclusión, deberíamos desarmar algunas simplificaciones que hay respecto a la inclusión.

Pareciera que para algunos sectores la inclusión educativa se reduce a lo que dice el diccionario. Si vamos al diccionario y buscamos "incluir" dice, más o menos, lo siguiente: "colocar una cosa dentro de otra". Pareciera que para algunos la inclusión educativa se resuelve de esta manera: metiendo alumnos adentro de las escuelas.

Y esas ideas, en el caso de los pibes y de las pibas con discapacidad, se reducen a que para que estén incluidos, tienen que estar en una escuela común, porque si están en una escuela especial están segregados, corridos. La inclusión no tiene que ver con el nombre que tiene una institución, o si es de una modalidad o de un nivel.

Si la pregunta fuera ¿qué es una escuela inclusiva? creo que podríamos responder, en términos generales, que la escuela inclusiva no existe. Lo que existen son prácticas inclusivas o excluyentes; tanto en una escuela común como en una escuela especial. Si hacemos un análisis histórico, tenemos que saber y no podemos olvidar que la Escuela Especial se creó con los mismos principios que la escuela primaria común: homogenización y normalización. Pero a pesar de eso, pudimos avanzar en prácticas inclusivas en la actualidad, justamente porque pusimos en discusión la homogenización y la normalización.

¿Cuál es el territorio de las y los docentes?

El territorio más cercano, en términos de nuestro trabajo docente, es el aula, el territorio un poco más amplio es la escuela, el territorio que va un poco más allá es el barrio donde está la escuela, el distrito, la localidad. En esos territorios, ¿cómo estamos parados, hoy, los y las trabajadoras de la educación?

Ahora hay instituciones que se cierran y otras que definen abrir las puertas de la escuela y extienden ese territorio. Esos son los territorios que tenemos y por dónde pasa nuestra tarea, ¿cuál es nuestra tarea?, enseñar. Entonces, la pregunta hoy es ¿qué estamos enseñando?; ¿qué está pasando en la escuela en la que yo estoy trabajando?; ¿cuál es el sentido que tiene la educación en la institución educativa, en la que estoy? La enseñanza es nuestra tarea y nuestro problema -en un sentido cognitivo-. ¿Qué vamos a enseñar y cómo nos posicionamos para la enseñanza?

El conocimiento pedagógico construido históricamente estuvo estrechamente ligado a los problemas que nos fueron apareciendo al enseñar. La aparición de un problema al enseñar nos movió a buscar, nos instaló una pregunta, nos puso un problema y, a partir de allí, empezamos a recorrer un camino. Entonces, la tarea de enseñar está ligada a la pregunta; y para nosotros, tiene que ser cotidiana. Pero el asunto es, cómo podemos trasladar esta pregunta al resto de las compañeras y los compañeros con los que compartimos diariamente el trabajo en una escuela o en un barrio: ¿qué estamos enseñando? y pensar a su vez la escuela como lugar, como un territorio de enseñanza, implica preguntarnos acerca de ¿cómo lo pensamos?

La escuela, históricamente, se ha movido entre dos paradigmas, la idea de una escuela que permite la construcción de pensamiento crítico o la de una escuela que reproduce relaciones de dominación; aunque, probablemente estas ideas no se han dado de manera esquemática o rígida. Esta definición es central, porque tiene que ver con lo que "enseñamos" y con lo que "no enseñamos" en la escuela.

Diego Tatián, filósofo, que trabaja en la Universidad Nacional de Córdoba, en un artículo - "La vida que resta"-, dice: *"hace algunos años Giorgio Agamben, escribió un libro llamado "el tiempo que resta". Tomo prestado ese título, tan hermoso y cargado de sentido, el tiempo es siempre un resto con el que se debe hacer algo, la expresión "lo que resta" designa tanto lo que queda, como lo que falta. La ética es quizá el ejercicio de una responsabilidad por lo que queda en las dos acepciones de esa encrucijada… La política es, aunque no solo, un trabajo por mantener abierto lo que aún no sucedió"*.

Lo que falta es lo que todavía está pendiente, entonces me pregunto ¿qué es lo que todavía está pendiente en la enseñanza? ¿qué es lo que está pendiente todavía en nuestras prácticas pedagógicas?

El sentido político de la educación, tiene que ver con esto, con recoger lo construido, comprender y compensar los problemas del tiempo presente; y poder imaginar, ir hacia adelante y ver qué es lo que todavía no sucedió, qué es lo que todavía está pendiente; porque ahí es donde tenemos el campo de acción. Ahí tenemos un territorio extendido en el que podemos trabajar.

En este sentido, quiero señalar cinco problemas para este "tiempo que resta". Son líneas de acción pedagógica, y lo quiero puntualizar en relación al sentido político; es decir, teniendo en cuenta lo que hoy está en disputa en lo político.

En tiempos de avance de las derechas -derechas, capitalismo neoconservador, neoliberal o cruzados probablemente unos con otros-, ¿cuáles son estas cinco disputas que la escuela, la educación y la enseñanza deberían asumir en este tiempo y hacia adelante?

La primera: ¿qué hacemos en la escuela con los discursos de odio? ¿es algo nada más que vemos cotidianamente en los medios? ¿asumimos esto en la escuela? ¿qué pensamos que tenemos que enseñar los trabajadores y las trabajadoras respecto de los discursos de odio? Si pensamos las diferencias y pensamos la inclusión, los discursos de odio dejan afuera a una gran cantidad de sujetos: eliminar, exterminar, y hasta "desaparecer" han dicho algunos referentes de las derechas.

La segunda cuestión es sobre el "discurso de la sospecha". Hay un discurso instalado, y vinculado al odio, que refiere permanentemente a la sospecha. Ustedes habrán visto por los medios, que se autodenominan "independientes", hacer denuncias de "adoctrinamiento en las escuelas". Si un docente plantea en su clase algo referido a la memoria reciente, o expresa una opinión política, es muy probable que rápidamente sea denunciado por adoctrinamiento.

Esa actitud de sospecha se podría sintetizar en lo que Foucault tituló como "vigilar y castigar". Hoy se plantea "sospechemos y denunciemos"; hasta tuvimos, en un momento, a quienes habían creado un 0800 para denunciar a docentes por "adoctrinamiento".

Quienes hoy, desde la derecha, se asumen como representantes de la República y de la libertad, no dan lugar a quien piensa distinto y sobre el cual siembran la sospecha. Para la derecha, ese otro, no tiene lugar en esta sociedad. Lo peligroso del discurso de la sospecha, vinculado al anterior, tiene que ver con la censura y la persecución. Traigo un ejemplo, el 29 de junio del año 1976, el Colegio Nacional de Carlos Casares de la Provincia de Buenos Aires, tuvo una denuncia realizada por un grupo de padres, quienes acusaban que en ese colegio se estaba llevando adelante una ideología "izquierdista e izquierdizante", porque en la materia ERSA (Estudios de la Realidad Social Argentina), se estaba leyendo el libro "Las venas abiertas de América Latina".

Hoy, como por aquel entonces, quieren prohibir temas sobre los que se puede hablar; quieren establecer de qué cosas no se puede hablar y, rápidamente, se denuncia con el rótulo de adoctrinamiento aquello que no coincide o es contrario al pensamiento de la derecha. Esto está sucediendo hoy, ¿qué hacemos en las escuelas ante estos discursos de sospecha?

Tercer problema: los discursos donde la verdad no importa. Frente a la sospecha, que luego se denuncia, se establecen posiciones a las que no les importa si en esa denuncia existe algo de verdad o no. Porque hoy, para la derecha, se puede decir absolutamente cualquier cosa, se apela incluso a la mentira, y se instala así, la llamada posverdad.

Se ha instalado el desinterés absoluto por demostrar o fundamentar lo que se dice. Expresan cualquier cosa y no hay el más mínimo esfuerzo por demostrarlo. Una de las características de las y los pensadores de la derecha es que no quieren construir argumentación; y para ello cuentan con la complicidad de un conjunto social, que no son solo los medios, que aceptan esos discursos infundados. El problema es que los cómplices que aceptan cualquier dicho sin fundamento, están en los medios, están en las calles y también están adentro de nuestras escuelas. Esta posición es la que abre la

puerta a tremendas expresiones de nuestra sociedad como es el caso, por ejemplo, del negacionismo. Hoy se animan a decir, sin ninguna razón valedera, "no fueron 30.000", "fue una guerra", etc. etc.

Cuarto problema: la desigualdad, para las derechas, es un problema individual; es decir, que se trata de un problema de cada uno; no casualmente tiene tanta fuerza el discurso de la meritocracia por estos días y en los últimos tiempos.

¿Quiénes se merecen la educación? Para la derecha se la merecen aquellos que "se esfuerzan". La meritocracia tiene dos componentes: el talento -los dones naturales, la capacidad personal- junto con el esfuerzo. Para la derecha, eso sería lo que otorga el derecho al acceso a la educación.

Quinto problema: lo que nos proponen las derechas, de diferentes maneras y con distintos discursos, es un porvenir inhabitable. Surge aquí la pregunta ¿quién está dispuesto a vivir por demasiado tiempo en lo inhabitable?

Quienes venimos de la militancia, y de años de lucha, sabemos que no vamos a aceptar vivir en lo inhabitable, pero hay compañeros/as con quienes deberíamos establecer ciertas conversaciones al respecto. Porque la escuela algo tiene que hacer, algo tiene que decir, hay palabras que tiene que poner. De lo contrario, solo circula lo que los pibes o los profes ven en las redes.

Jacques Rancière, en su texto, "El maestro ignorante", plantea que una política igualitaria se sostiene en la confianza en la capacidad del otro. Y sobre esto surge la pregunta sobre: ¿cuál es la confianza que las y los docentes tenemos en la capacidad de nuestros estudiantes?

Esto es lo que permite, a mi entender, sostener y construir dentro del campo educativo, algo acerca de la igualdad. Lo planteo de esta manera, porque ni a la igualdad ni a la inclusión las va a resolver la escuela, pero la escuela sí puede hacer algo, y realizar aportes en términos de la educación. La escuela puede construir experiencias de inclusión en términos educativos, y de igualdad en las relaciones, entre los distintos actores que conforman la escuela.

Antes, citando a Tatián, planteaba que *"la política es, aunque no solo eso, un trabajo por mantener abierto lo que aún no sucedió"*. Retomo al autor y agrego, *"la política también es el arte de convertir la memoria en porvenir, la herencia en invención, la experiencia en experimentación";* y afirmo, citando a Spinoza: *"la confianza es esa fuerza que es un deseo, una curiosidad, una generosidad, una valentía, una preservación de lo que resta"*.

¿Qué vamos a hacer con lo que resta?

CTERA
¡SI A LA ESCUELA PUBLICA!

CAPÍTULO 8

EL TRABAJO DOCENTE COLECTIVO Y LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Luz Albergucci, Germán Cantero, Héctor González.

PRESENTACIÓN

La complejidad de la organización escolar, la conducción y gobierno de las instituciones educativas, requieren un profundo análisis en un contexto en el que se torna cada vez más necesario consolidar los procesos de democratización de las culturas escolares en los que desplegamos nuestro trabajo docente, cotidianamente.

Hoy se torna necesario ampliar los modos de participación de las/los sujetos, a los efectos de promover modos de intervención que aseguren la posibilidad de enseñar y aprender en clave de derechos, y promover cambios en los formatos organizativos de tiempos y espacios para el desarrollo del trabajo docente colectivo, la inclusión de las tecnologías, la participación en las decisiones de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, el trabajo con las comunidades educativas y la utilización de herramientas propias, a partir de los datos construidos y producidos desde la institución, para resolver problemáticas de conducción.

En este capítulo, se invita a reflexionar acerca de estas temáticas para superador el reduccionismo que intenta imponer el neoliberalismo con la perspectiva de la nueva gestión pública.

Rosana Gugliara
(Secretaria General de UTELPa)

Fabián Peccín
(Pro-Secretario Gremial de CTERA)

El desafío de "conducir las escuelas", para su democratización

Luz Albergucci[33]

Esta presentación no es una intervención individual, sino que es fruto de un trabajo colectivo que venimos desarrollando en el Instituto de Investigaciones "Marina Vilte", y que también retomamos a través de las propuestas de formación emanadas de la Escuela "Marina Vilte", desde el Curso de formación para equipos de directivos. Quiero hacer una especial mención a nuestro compañero Luis Cabeda, maestro, director bonaerense, con quien tuve el honor de compartir espacios de trabajo y de construcción desde la CTERA.

Voy a enfocarme en el lugar de la conducción escolar y la democratización (o la participación), haciendo un recorrido, fundamentalmente en clave histórica, sobre el lugar del Estado y qué estatuto se le fue otorgando a la idea de "conducir la escuela".

Voy a partir de la pregunta: ¿qué ha significado el trabajo de conducir la escuela en los últimos años?

El primer término, asociado a la conducción escolar que muchas veces se nos viene rápido a la mente, es el que alude a la idea de gestión. Conducir una escuela es gestionarla. Es un concepto que, en nuestro país, como en general en Latinoamérica, se vino instalando desde hace muchos años, principalmente a partir de los discursos desarrollistas. El gobierno de Frondizi que llega al poder con un peronismo proscripto comienza a aplicar diferentes políticas que reorientan el lugar del Estado y, con eso, se avanza en la redefinición de la responsabilidad de los actores locales, no sólo los docentes, sino fundamentalmente los equipos de conducción. En estos discursos son los directivos los responsables primarios del "éxito" escolar.

En ese momento se inicia el proceso de descentralización educativa, fundamentalmente para las escuelas primarias, ese proceso de transferencia de la Nación a las provincias que lo que hacía, fundamentalmente, era desconcentrar el Poder Nacional en los territorios, incorporando así iniciativas

[33] Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Integrante del Instituto de Investigaciones "Marina Vilte" y del equipo de coordinadores de la Escuela de Formación de la CTERA. Docente en la Universidad Nacional de Hurlingham. Coordinadora académica de la Diplomatura Superior en Conducción Educativa (Joaquín V. González - CABA). Subsecretaria Académica de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

individuales, personales y también de un sector privado que entraba fuertemente en expansión.

Creo que este es un elemento fundamental para entender lógicas que se empiezan a introducir en la escuela, en tanto y en cuanto se empieza a pensar la escuela desde un marco de saber asociado a una empresa, una nueva forma de entender y pensar lo público, y la escuela pública, desde la lógica empresarial.

De la mano de estos discursos desarrollistas, y también en un momento de una utopía de una sociedad modernizada y tecnificada, la educación queda al servicio de lo que empezó a llamarse fuertemente la creación de recursos humanos, con capacidad para producir el desarrollo económico, restándole relevancia al componente político de la educación y a la construcción de la ciudadanía.

Esta operación política se liga a otra operación político-discursiva, que es la de instalar en nuestra sociedad la idea de un Estado ineficiente, incapaz, inoperante, que no comprende las necesidades locales. En consecuencia, la transferencia de escuelas a las provincias otorgaría no solo transparencia, sino también mayor protagonismo a las comunidades locales. Se tiende a pensar que esos actores, solo por cercanía, conocen las realidades, las necesidades concretas y a partir de ello actuarían en consecuencia, con recursos que, por supuesto, también precisan gestionarse. En este escenario, se empieza a utilizar la idea de gestión escolar muy asociado a la idea de gestionar recursos materiales y humanos; es decir, gestionar la utilización de todos esos recursos y evaluarlos, porque finalmente allí radicaría el éxito.

Cuando los recursos son escasos, cosa habitual, un buen gestor es aquel que trama "comunidad", en términos de "autoabastecimiento en las necesidades". Si antes el poder y la responsabilidad de garantizar la educación estaba en manos de un Estado (nacional o provincial), en esta etapa, en un contexto de creciente implementación de políticas neoliberales, los actores responsables de la educación son múltiples, pero fundamentalmente, son las directoras y los directores responsables de esa planificación, de esa gestión, de esa distribución de recursos, los que deben dar respuesta a la garantía del derecho a la educación y esa lógica, la capacidad de gestionar la escuela, está más bien asociada con lo que cada uno de los directores y las directoras puedan aportar.

Sin extenderme mucho más en esta idea, si quiero plantear dos cosas que a mí me parecen bastante relevantes. Una es que durante la dictadura cívico militar, los cinco ministros de Educación, aún con sus diferencias, tuvieron como elementos centrales de su política al orden y al control, y lo quiero traer porque

me parece que son dos elementos que hoy, en la coyuntura actual, reaparecen en los discursos políticos.

El orden y el control como elementos centrales de la política, en tanto las Fuerzas Armadas, la oligarquía y algunos sectores vinculados a la iglesia, consideraban necesaria la "limpieza" y el establecimiento del orden con acciones de cesantía, reducción, desmantelamiento y privatización del sistema educativo. Si para Bruera, el primer ministro de Educación de facto, el orden y la disciplina permitirían la libertad -traigo esto muy a propósito, en el marco de la coyuntura actual-, la creatividad de los hombres y las mujeres, para Llerena Amadeo constituía un fin en sí mismo. Este último fue uno de los representantes de la derecha más radical del período.

El segundo elemento, la identificación de la descentralización asociada a la mayor democratización y a la participación local, están muy presentes en las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional de 1984 a 1988. Congreso muy cuestionado en relación a quiénes participaron y a quiénes no. Entre ellos, la representación docente, siendo la posición y la palabra de los sindicatos una de las voces más ausentes en aquel congreso.

Dentro de los fundamentos a favor de la descentralización, se argumenta que este mecanismo permitiría a las comunidades, entendiéndolas como usuarios de la educación, actuar en la demanda y en la oferta para producir modificaciones en las instituciones escolares. Desde esta perspectiva, la participación de los actores locales, bien gestionados por las conducciones, optimizaría el orden y el control produciendo mejoras en la calidad; refiriéndose, en este caso, a una calidad medida a partir de ciertos estándares. La descentralización, entonces, es un proceso que profundiza los discursos que entienden a la educación en clave de bienes y servicios públicos, los cuales bajo lógicas propias del mercado responden a las preferencias de sus usuarios, que son los individuos, que son nuestros estudiantes y sus familias. Desde esta perspectiva, las reformas descentralizadoras llevarían a pensar que la eficiencia en el sistema educativo está dada por gestiones institucionales flexibles y cercanas a las *preferencias* locales.

Todo esto, por supuesto, con la creciente desconfianza de la acción del Estado, la supremacía de la acción privada y también la penetración de los intereses de los organismos multilaterales de crédito.

Si en ese momento ya existía una fuerte impronta tecnocrática en las esferas de lo político, imagínense esa impronta tecnocrática en las esferas de lo que significa conducir la escuela. Ahí es donde se podría decir que aumentan las demandas burocráticas. El director, la directora, pasa a ser concebido como

aquel tecno-burócrata que logra que la cosa funcione con cierto orden y control.

¿Qué participación se puede promover en ese tipo de conducciones? Obviamente, aquella que controle y ordene, aquella que garantice que la máquina fordista funcione.

Se profundiza entonces un modelo de organización gerencial de la escuela. El director, la directora, ministros de Educación son reconocidos en su rol de gerentes de recursos humanos. La construcción de comunidad, entonces, será sólo efectiva si contribuye a engrosar la capacidad de acción de ese director o esa directora; es decir, cualquier actor que venga a hacer una pregunta, que venga a instalar una situación que se considere conflictiva o disruptiva, que disienta, o presente otras formas alternativas de hacer escuela, no será parte de la comunidad en estos momentos.

Otros sentidos que empiezan a hacerse muy presentes, y que están muy ligados a los discursos actuales, son las ideas vinculadas al liderazgo y al mérito. Bajo estas ideas, un buen equipo de conducción es aquel que es líder, que logra contagiar a su equipo de trabajo y mejorar el clima de trabajo, aún cuando nadie hable de condiciones institucionales y condiciones de trabajo apropiadas o dignas.

Los discursos liberales colocan a ese mérito individual como un criterio de justicia. Ya no hay sujetos a quienes los derechos los asisten, ni tampoco tiene que haber un Estado garante de aquel derecho; sino que existen, por el contrario, sujetos -directores, directoras, estudiantes, docentes- que tienen derechos, solamente si el mérito de poder realizar tal o cual cosa los habilita, y así lo demuestra.

El liderazgo escolar, aparece como un elemento central para aumentar la eficiencia de la educación en el discurso político nacional. Aquí tenemos que decir también, que este es un concepto, y una idea que está muy presente y muy impulsada por la OCDE (Organización de la Cooperación para el Desarrollo Económico).

Esta trama lleva a la defensa o al impulso, entre otras cosas, de las escuelas autogestionadas, las escuelas *chárter*, los *vouchers* educativos. Propuestas que incluyen la autonomía en la Administración Financiera, la definición del salario docente y no docente, así como también la autonomía en la definición acerca de qué enseñar.

En ese lugar de escuelas autogestionadas o de *vouchers* educativos el fracaso o el éxito de una escuela está fundamentalmente puesta en esos equipos de conducción, en lo que logran o no logran esos sujetos.

En definitiva, con ninguna de estas dos concepciones, ni con la gestión administrativa o burocrática, ni con el liderazgo, se permite la discusión sobre las condiciones institucionales. Discusión que es necesaria para fortalecer las instancias de participación docente, para favorecer las instancias de comunidad y participación estudiantil, y para favorecer también las instancias de participación con la familia. Y que todo eso, finalmente, sean en pos de fortalecer la enseñanza; es decir, en pos del asunto central de la escuela.

Pero en realidad, lo que hay detrás de estos discursos no gira solo en torno a cómo se administra la escuela, sino, fundamentalmente, se asienta en la idea de un Estado que, como mucho, debe hacerse presente para quien no pueda consumir educación por la vía del mercado.

Por eso, me parece, que es importante pensar el lugar de los equipos de conducción de la mano del rol del Estado, porque, cada vez que tuvimos un Estado que promovió la introducción de lógicas mercantilistas, empresariales y de responsabilidades individuales -es decir, por sus propios méritos-, las directoras y los directores quedaron en el centro de las miradas, como responsables de un desdibujado y negado derecho a la educación.

Estas dos concepciones tampoco nos permiten discutir la enseñanza. Ni la gestión ni el liderazgo nos permiten discutir la enseñanza. Fundamentalmente, porque nos oculta la noción de sujetos de derechos, tanto de los trabajadores y trabajadoras de la educación como de las y los estudiantes.

El último elemento que considero propio de estas perspectivas, es que no nos permiten entender el carácter político de la escuela. Y es desde ahí, y en contra de eso, que con muchas compañeras y compañeros venimos formando, promoviendo y pensando la conducción escolar desde la concepción de gobierno.

Desde esta otra perspectiva entendemos que el conflicto es parte necesaria y deseable de cualquier sociedad y, por lo tanto, de la escuela también, en contraposición de ese orden y control del que hablábamos en la perspectiva mencionada anteriormente.

Es necesario un carácter político que denuncie la injusticia y, por lo tanto, diseñe dispositivos de intervención para generar condiciones de igualdad y de justicia educativa. En ese sentido, la posibilidad de conducir democráticamente

una escuela otorga la posibilidad también de hacer escuelas participativas. Esto es, no yendo a buscar lo que necesito, sino explicitando y haciendo valer todas las voces y todas las manifestaciones.

En las investigaciones que llevamos adelante desde el Instituto "Marina Vilte", durante la pandemia, hemos observado que, frente a la incertidumbre acerca de cómo hacer nuestro trabajo docente una vez suspendida la presencia física en las escuelas, lo que primero emergió fue el fortalecimiento de los lazos entre maestras y maestros, fueron los vínculos comunitarios con actores relevantes para nuestros estudiantes, con movimientos sociales, con las madres que cocinaban en los comedores, con los clubes de barrio. Los equipos de conducción buscaron esas redes institucionales para llegar a cada casa, a cada estudiante, a cada familia. Y esta construcción colectiva forma parte inescindible de nuestro trabajo docente.

Pensar así la conducción escolar, exige la acción de convocar alrededor de un proyecto político pedagógico colectivo, con un Estado que garantice las condiciones institucionales para poder pensar esa escuela democrática, latinoamericana, emancipadora, antipatriarcal, feminista. Una escuela participativa es una escuela justa, y a la inversa, una escuela justa es una escuela participativa, donde las diferencias no se convierten en desigualdades, y donde la desigualdad jamás es vista como algo natural o neutral.

Para esto, los equipos de conducción entienden que esas diferencias son los ámbitos fértiles para actuar, y las desigualdades son actos de injusticia que hay que visibilizar y denunciar ~~y~~ para comenzar a construir escenarios de justicia y derecho social.

Quien conduce gobierna, y quien gobierna toma decisiones en escenarios de conflicto. Quien gobierna, sabe mirar a cada uno y cada una, las y los convoca a ser parte de esa escuela, los invita a esa construcción de manera constante y cotidiana, y no admite la resignación. Y cuando encontramos este tipo de director y directora, les aseguro que nadie espera que ese "dire" venga a organizar correctamente los recursos -gestión-, ni que los optimice para satisfacer la demanda y generar buenos climas de trabajo -liderazgo-. La escuela no espera, por el contrario, pone a circular la palabra y recupera el aspecto político de la institución, entendiendo que nuestro trabajo es el de la construcción de un proyecto político-pedagógico que desafíe fundamentalmente los escenarios de coyuntura actual.

El derecho a la política en la escuela

German Cantero[34]

Es un honor presentar mis ideas y propuestas en el marco de la celebración del 50ª aniversario de la CTERA, bajo el lema: "la escuela pública construye democracia y derechos humanos", y presentarlas en circunstancias en la que la propia sindicalización se cuestiona, en las que la democracia como sistema de convivencia quiere ser reducida a una mascarada procedimental, y en un tiempo en que los derechos humanos son considerados un curro; todo lo cual nos recuerda a los prolegómenos de tiempos similares que ya vivimos y no queremos volver a vivir.

Más aún, creo que atravesamos un momento histórico y simbólico que me atrevo a calificar como límite.

Precisamente, hablar del trabajo colectivo y de la democratización de la organización escolar, en el contexto en el que un amplio espectro político se dispone a acabar con esta modalidad de trabajo es, por lo menos, una circunstancia que habremos de recordar.

En mi caso, les voy a compartir lo constatado a lo largo de un proceso de veinte años de investigación, cuya sistematización defendí como tesis en la UBA. En estos años, fui acumulando las enseñanzas de quienes considero mis *MAESTROS*, así con mayúsculas: las directoras y directores, maestras y maestros de las experiencias que investigué. De ellos me considero deudor. También fue para mí decisivo lo que aprendí de mis compañeros/as latinoamericanos en las sucesivas becas que compartimos.

Esta investigación culminó en un libro entre cuyos coeditores figura precisamente la CTERA, además de CLACSO, UBA y el Instituto Universitario que depende del Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini".

El libro se titula "Escuelas de dignidad. El derecho a la política amanece en otra escuela". La investigación en la que éste se apoya se tituló "Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas".

---

[34] Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNL), Especialista en Administración Universitaria (Río de Janeiro/Quebec) y Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación. "Deudor de lo que me enseñaron mis Maestras y Maestros en las experiencias que investigué y de lo que aprendí de mis compañeros latinoamericanos en las becas que compartimos". Último libro publicado: Escuelas de Dignidad, el derecho a la política amanece en otra escuela.

Tesis y libro ponen el foco en un tipo de práctica que la tradición crítica concibe como transformadora.

Tesis y libro hablan también de *gobierno escolar*, después de haber comprobado que un grupo significativo de directoras y directores de escuela, construyeron con sus equipos la suficiente autonomía relativa como para significar a sus gestiones, como gestiones de gobierno. Pero no de cualquier gobierno, sino de aquel capaz de operar como un currículo total de educación popular en escuelas públicas; es decir, un currículo entendido como el compendio de todas las experiencias que la institución ofrece desde la perspectiva y el estímulo de los que enseñan y gobiernan en ella.

Son experiencias de educación temprana que, para los niños y niñas de cada escuela, pueden constituir sus primeras experiencias de relación con el poder en un ámbito público.

Pensemos en niños y niñas de seis o siete años cuya primera relación con el poder en el ámbito de lo público -fuera de su familia, de su casa y de sus ambientes protegidos-, está en la escuela. Esas primeras experiencias de relaciones con el poder pueden ser el principio de un proceso de construcción de ciudadanos mínimos o, por el contrario, el inicio de una experiencia de inclusión en una pequeña sociedad sustantivamente democrática -la escuela- y el germen de una ciudadanía protagónica.

Las prácticas investigadas se organizaban en tres líneas curriculares: prácticas orientadas al conocimiento de los chicas y chicos como sujetos, sus contextos, necesidades y problemas; prácticas orientadas al ejercicio de sus derechos conculcados, y prácticas orientadas a reforzar la viabilidad de lo que se venía construyendo en la escuela pensando a futuro.

A su vez, las prácticas investigadas formaron parte de experiencias que atendían a los tres grandes grupos que denomino “clases subalternizadas”, para destacar que detrás de esta subalternidad, hay un sujeto al que denunciar como responsable de la misma.

Esos tres grandes grupos fueron: las niñas y niños de las clases marginadas urbanas; las niñas y niños del campesinado y las niñas y niños de los pueblos originarios (en este caso: mocovíes, wichis y mapuches).

Estas experiencias fueron relevadas en cinco regiones geoculturales: el Conurbano bonaerense (La Matanza y Florencio Varela), el Litoral, la Patagonia, el Impenetrable chaqueño, el sur de Brasil y, sin la misma profundidad, las experiencias jujeñas de la organización Tupac Amaru.

Algunas de ellas surgieron por iniciativa de pequeños grupos, potentes en sus propuestas, pero frágiles en su permanencia por depender de los avatares de sus miembros (jubilaciones, opciones de militancia con otros sujetos…). Éstas tuvieron un alcance político-pedagógico local: vecinos/as e instituciones de barrios o entornos rurales. Otras formaron parte o fueron inspiradas por movimientos sociales, como el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, en el origen de la escuela de El Sauzalito, en el Impenetrable chaqueño; el movimiento de los Sin Tierra en el sur de Brasil y la organización "Gente Nueva" que, al momento de la investigación, tenía ocho escuelas en la periferia de Bariloche. También se pudo realizar un pequeño relevamiento en la Organización Barrial Tupac Amaru.

Todas las prácticas investigadas fueron de carácter colectivo, con la participación, no sólo de los equipos directivos, sino también de los propios chicos y chicas, de sus familias y de todas las instituciones de los barrios o entornos rurales. Y lo hicieron a través de dispositivos muy variados, según las escuelas, como los *talleres con padres*, en los que dedicaban una jornada completa para analizar los problemas de sus hijos/as y compararlos con sus infancias, con sus historias de vida; a debatir las propias realidades laborales, barriales y familiares, y como *pequeñas asambleas* para decidir qué hacer para cambiarlas, analizando con los centros de salud, por ejemplo, la situación sanitaria de los barrios, las adicciones, las violencias intrafamiliares, etcétera.

Otro dispositivo fue el de los *consejos de aula*, concebidos, preferentemente, para alumnos y padres, con la participación del personal docente, donde los chicos y chicas debatían con los papás situaciones del aula. También las *asambleas barriales*, para tratar los problemas de la zona, donde la escuela solía ser la única institución pública disponible como ámbito de debate, tratamiento y resolución de las carencias del barrio, con el compromiso de las escuelas de acompañarlos en las gestiones e, incluso, en las luchas.

En algunas escuelas, sus directores recurrieron, además, a *encuentros anuales de evaluación* con la participación no sólo de los padres y madres, sino de los/as vecinos/as del barrio, los/as chicos/as, los/as docentes y el personal no docente.

También se apeló a dispositivos de inclusión, en sí mismos democratizadores, a través del conocimiento de la realidad concreta de cada barrio. Una directora santafecina lo llamó *relevamiento permanente*. Es decir, una recorrida sistemática de los barrios del entorno para constatar sus problemas y luego evaluar en qué medida la acción de la escuela, con los padres, madres y vecinos/as, iban resolviendo o modificando aquellas situaciones.

Todo esto, con un esfuerzo de descentramiento cultural, que era una de las cuestiones más difíciles, sobre todo, cuando se trataba de culturas muy diferentes, como las de los pueblos originarios de los que procedían los/as niños/as.

A partir de estos relevamientos, la tarea era desnaturalizar esos problemas, afirmar que ellos no habían surgido por el destino o la fatalidad, ni eran producto de un dios que los castigaba por sus horribles pecados.

Después de desnaturalizarlos de esta manera y plantear que eran cuestiones que podían modificarse, venía el momento de problematizar, o sea, decirles a los papás, las mamás y vecinos/as: *miren, esto no es normal, esto no tiene por qué ser así, Uds. no se merecen semejante situación* y entonces pasar a una acción que podía culminar en atenuar el problema o resolverlo, según su índole.

En esta acción de intentar atenuar o resolver problemas, lo más importante era que la misma comenzaba en la propia escuela. Esto orientado a que, cuando aquellos niños/as fueran jóvenes y adultos, pudieran involucrarse en una praxis de lucha para defender sus derechos.

Todo esto requirió, pedagógicamente hablando, una inversión de sentido, un *dar vuelta* la dirección de la acción escolar: partir de las situaciones reales de los chicos y chicas, del vecindario o de la zona y convertirlas en el núcleo de una pedagogía potencialmente transformadora.

Las historias de vida de los y las protagonistas de cada experiencia permitieron comprender cómo cada una fue posible y aportaron criterios para la formación de nuevas generaciones de educadores y educadoras. Serán ellos los que tendrán que adecuar estas lecciones de vida a las idiosincrasias y subjetividades de los y las jóvenes y niños/as del futuro.

Mi propósito al sistematizar los doce casos estudiados, fue el de sembrar la semilla de la política como un derecho humano y popular, un derecho que es bisagra porque abre la puerta a los demás y puede acortar aquello de que *entre el derecho y el hecho hay un largo trecho*; es decir, iniciar a los chicos/as y sus familias en un proceso que comenzaba con el relevamiento de los problemas, su desnaturalización y problematización, para concluir en una praxis pedagógica.

Para evitar que se *tropiece con las mismas piedras*, se incluyeron advertencias sobre las resistencias que se opusieron en las últimas décadas a experiencias análogas en distintos puntos de nuestro país, pero también se realiza un

inventario alentador sobre las iniciativas y movimientos pedagógicos potentes que rompieron el cerco mediático en Nuestra América y nuestro país.

El libro concluye con propuestas estratégicas sobre los sujetos políticos que, entre otros, podrán sostener, en Argentina y más allá, la expansión de la educación popular en la escuela pública: las y los sindicalistas docentes rebeldes, las mujeres que han comprendido que en la vigencia secular del patriarcado anida el sistema que a todos y todas nos oprime, y las y los ecologistas que gritan al mundo que la vida en el planeta tiene plazo de vencimiento.

Precisamente por ello incluye, a manera de epílogo, una carta en primera persona *a los que militan por la vida*.

Confío en que, poco a poco y a pesar de contextos distópicos, se vayan derribando los muros que hoy impiden expandir el acceso a la educación política como derecho humano y al cuestionamiento de los arbitrarios culturales que hoy intoxican conciencias y conducen a grandes masas a tomar decisiones en contra de sus intereses. Para ello luchemos por hacer viable un inédito: el de *"hacer educación popular en la escuela pública, no importa en qué grado"* (Paulo Freire, 1996:60)[35].

[35] Freire, Paulo (1996) Política y educación; Siglo XXI Editores; Cortez Editora, São Paulo (1993).

Los rasgos constitutivos del trabajo docente

Héctor González[36]

Este espacio de debate tematiza el *trabajo docente*, y hay mención al *trabajo docente* en los documentos curriculares -y no solo en los de nivel superior-, también se lo discute en Congresos educativos, existe bibliografía pedagógica que lo nombra así; incluso en los medios de comunicación y en la calle aparecen alusiones al *trabajo docente*. Y a nadie le llama la atención. Pero pensemos en medio siglo atrás, en la famosa anécdota de cuánto costó, en el Congreso constitutivo de la CTERA, que esta organización incluyese en su nombre la palabra Trabajadores de la Educación.

Esta naturalización, hoy, del término *trabajo docente* lo tenemos que ver, sin ninguna duda, como uno de los logros fundamentales de estos 50 años de luchas. Definirnos *trabajadores/as de la educación* y nombrar lo que hacíamos en las escuelas como *trabajo docente* implicó una fuerte definición político sindical frente a las miradas y concepciones hegemónicas en ese momento.

Y desde los comienzos se fue consciente que ese posicionamiento había que sostenerlo y desplegarlo no solo a través de la organización, no solo con luchas, también con argumentos y con fundamentos conceptuales. El conocimiento acerca de este trabajo docente y este sujeto trabajadxr de la educación se concibió como herramienta fundamental para construir organización y lucha.

Se vio, también, que estos conocimientos, para que realmente fueran instrumentos de organización y de lucha, se tenían que construir desde lxs propixs trabajadorxs de la educación, y esto tuvo su correlato en cómo se encaró la reoganización, a partir del reinicio democrático, de la propia Confederación y muchas de sus organizaciones de base: como espacios que propiciaran el encuentro entre trabajadoras y trabajadores docentes para compartir sus experiencias y reflexiones, para una formación solidaria, para la investigación, para la sistematización y producción colectiva de los saberes.

[36] Docente de Teatro y Licenciado en la Enseñanza de las Artes por la Universidad Nacional de San Martín. Fue Profesor y Director del Instituto Vocacional de Arte "Labardén" de la CABA. Integrante del Equipo de la Escuela de Formación Pedagógico Sindical de SUTEBA. Autor del libro "Reconociendo nuestro trabajo docente", de Ediciones CTERA. Fue coordinador de la Revista Pedagógica "La Educación en nuestras manos", del SUTEBA y actualmente coordina la Revista Digital 737 Territorio de Libertad de SUTEBA.

Se produjo así un corpus de conocimientos sobre el trabajo docente que nos permite disputarlo en diversidad de ámbitos: en las aulas, en las escuelas, en los espacios académicos, en los ámbitos paritarios y legislativos, en la sociedad.

Disputamos que educar es un trabajo y, en una clara diferenciación con la idea capitalista de empleo, reivindicamos el trabajo como actividad productora, creadora, humanizante.

Un trabajo específico y fundamental dentro del diverso campo de la producción social: el trabajo de producir la transmisión a las nuevas generaciones del acumulado de conocimientos y cultura generado por el trabajo de las anteriores generaciones.

El trabajo de educar produciendo una transmisión que es sistemática, institucionalizada y socialmente determinada.

Detengámonos un poco en cada uno de estos rasgos.

Es una transmisión sistemática, ordenada, graduada, pero no lineal ni mecánica sino necesariamente situada, contextuada, y por lo tanto resignificadora, recreadora, transformadora, enriquecedora de ese conocimiento y esa cultura. El trabajador, la trabajadora de la educación, entonces, no es pasivo/a aplicador/a de recetas prescriptas, ni aséptica correa de transmisión de contenidos pre-elaborados, es productor/a. Productor/a en un doble sentido.

Porque en el acto de poner a circular algo del conocimiento y de la cultura en la concreta realidad de una clase, está movilizando un complejo encuentro entre esos objetos producidos en otros momentos y en otros contextos con las preguntas, perplejidades, certezas, sensibilidades que portan -aquí y ahora- esos nuevos sujetos que se están incorporando a la vida social. En esa activa mediación, el trabajador, la trabajadora docente está interviniendo creadoramente en eso que transmite. No está meramente “difundiendo” conocimientos y cultura, está protagonizando, llevando a cabo una instancia, indispensable, del proceso de producción social del conocimiento y la cultura.

Y en esa producción está produciendo, además, un conocimiento específico: conocimiento sobre esa institución, sobre esa comunidad, sobre el trabajo de educar, sobre la educación. Está produciendo pedagogía.

Si detuviéramos la caracterización aquí, lo dicho parecería corresponder a la descripción de un trabajo y una producción de tipo artesanal y de carácter individual. Pero la educación, es una producción que está institucionalizada,

que se realiza de manera colectiva en una organización social específica -la escuela- que forma parte de un sistema institucional -el sistema educativo-. Lo que cada trabajador/a desarrolla en el circunscrito espacio y tiempo de sus tareas, no es sino parte de lo que como colectivo de trabajadoras y trabajadores se produce articuladamente en un espacio de producción social, que llamamos escuela. Y lo que el colectivo de esa escuela y de las demás escuelas produce es la educación del conjunto de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultxs de un barrio, de una localidad, de un país.

Pensar la escuela no como mero escenario o contexto donde una sumatoria de trabajadorxs individuales lleva adelante un trabajo y una producción de tipo artesanal, sino como un espacio organizado de trabajo -una unidad de producción- permite visibilizar la dimensión material y organizativa de la producción educativa, usualmente dimensiones poco consideradas en el discurso pedagógico.

Nuevamente, si detuviéramos el análisis aquí, podría parecer que estamos frente a un sistema de producción autodefinido, auto-organizado, auto-gestionado. Por eso necesitamos incorporar un tercer rasgo definitorio: la producción de la transmisión está socialmente determinada.

Esto abre a muchas e importantes cuestiones, pero sólo voy a tomar una: el trabajo docente está definido, organizado y regulado por las políticas de Estado.

Sabemos que la escuela fue organizada por el Estado a fines del siglo XIX, en pleno despliegue del capitalismo, siguiendo el modelo organizativo más exitoso en aquel momento, el modelo fabril. Un modelo que, en lo esencial, continúa vigente. Un modelo asentado en la idea de trabajo impuesta por el capitalismo que lo reduce a la realización individual, y a cambio de un salario, de ciertas tareas prescriptas y fragmentadas de un proceso de producción en cuya concepción, organización, seguimiento y evaluación no se tiene injerencia.

Concebir el educar como un trabajo, y la escuela como un espacio social de producción, permite nombrar nuestro hacer en la escuela como *proceso de trabajo*. El concepto *proceso de trabajo* vincula, relaciona, da sentido y valor a prácticas, actividades, acciones, tareas que, a falta de un concepto que las englobe, aparecen como cosas aisladas, dispersas, inconexas. O, peor aún, quedan invisibilizadas como trabajo.

El proceso de trabajo nos permite visibilizar e integrar todas las acciones que se realizan antes de entrar a la escuela y al aula, durante el tiempo que

interaccionamos en el aula y en la escuela, y luego de salir del aula y de la escuela. Tareas que, si no las reconocemos como *proceso de trabajo*, pasa lo que históricamente ha pasado: se nos reconoce como trabajo solamente la parte que estamos interactuando con las y los alumnos.

El concepto *proceso de trabajo* es una herramienta de lucha de primer orden porque nos permite demandar una jornada laboral en la cual queden abarcadas todas las acciones que implica su propio desarrollo y que se realiza en cada puesto de trabajo.

Pero nos permite visibilizar algo más: ver que en la mayoría de esas acciones y tareas están involucrados, directa o indirectamente, otras y otros con quienes estamos trabajando. Y que no son situaciones aisladas, encuentros más o menos fortuitos, relaciones voluntarias entre personas con "onda", etc., sino que nuestro proceso de trabajo está articulado, ensamblado con otros procesos de trabajo. Es parte de un *proceso de trabajo colectivo*.

Ver la escuela como el espacio donde un *proceso de trabajo colectivo* produce educación, posibilita poner juntas, relacionar, dotar de un sentido común a la multiplicidad de tareas que allí se realizan, y también de sujetos, de propósitos y de relaciones que sostienen esa producción.

La educación entendida como *proceso de trabajo colectivo* es otra herramienta de lucha fundamental para demandar espacios, tiempos, recursos, formación permanente, dentro de las instituciones educativas para que el colectivo de trabajadoras y trabajadores pueda definir, planificar, desplegar, evaluar y sistematizar ese proceso.

Ahora bien, a lo largo de los años, los debates que en la CTERA se han dado alrededor de estas cuestiones, nos fue llevando a pensar que la categoría *trabajo docente* nos queda como chica para analizar la escuela. Porque *trabajo docente* parece atarnos a la representación de las prácticas áulicas, al trabajo de la enseñanza, que sin duda es el núcleo de la escuela, pero no es el único trabajo que sostiene la producción de educación.

Esto nos llevó a plantear la categoría *trabajo educativo* que supone entender la escuela, como el espacio donde se da un complejo y colectivo entramado de procesos de trabajo, que suponen distintos tipos de trabajo -trabajo docente y otros trabajos que no son docentes-, llevados adelante por distintos sujetos que ocupan distintos puestos de trabajo.

Hablar de *trabajo educativo* posibilita extender la mirada más allá de lo que solemos llamar "prácticas docentes" en el aula y ver el conjunto de lo que

llamaríamos prácticas socio-educativas que se realizan en la institución escuela.

Nos permite descentrarnos del aula a la hora de mirar el hecho educativo y tomar la escuela en su conjunto como primera unidad de análisis desde la cual, entonces sí mirar lo que sucede en cada aula, pero abarcar además lo que sucede en los otros espacios de trabajo educativo que tiene la escuela y que no son las aulas. Espacios donde también se está enseñando. La escuela como una unidad espacio - tiempo donde se despliega un complejo entramado de sujetos, funciones, tareas y propósitos, direccionados y organizados en función de determinados objetivos.

Stella Maldonado decía: "la que educa es la escuela".

La categoría *trabajo docente* y todas las conceptualizaciones que a partir de ella hemos ido construyendo fueron estratégicas, en estas décadas pasadas, para construir nuestras organizaciones y desarrollar nuestras luchas.

Hoy, lo venimos hablando en este Congreso, estamos en un momento histórico donde se están produciendo cambios muy profundos, algunos hablan de mutación cultural y social, otros de cambios civilizatorios. Como siempre, esos cambios están en disputa, pueden ser amenazantes, pero también esperanzadores. Y para esta disputa tenemos que seguir repensando las categorías y concepciones que efectivamente nos permitan aprehender, entender y conducir estos cambios.

Una de esas transformaciones tiene que ver con el desarrollo de las perspectivas de género y diversidad, que nos obligan a volver sobre nuestros propios conceptos, porque las categorías de trabajo, de trabajador y de trabajo docente se construyeron, como no podía ser de otra manera, desde una lógica patriarcal.

Otra cuestión a tomar es el acelerado y cada vez más sorprendente desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información. Es un terreno fundamental en disputa y, lejos de cualquier postura defensiva a priori, las y los trabajadores docentes tenemos que plantear apropiarnos de estos nuevos instrumentos. Seguramente van a provocar cambios fuertísimos en los procesos de trabajo tal como los conocemos hasta ahora, por eso necesitaremos nuevas categorías, nuevos conceptos, nuevos desarrollos.

Y una tercera cuestión, en la que me quiero detener, es que, en este contexto nacional, regional y mundial de avance de las concepciones neoliberales, se está produciendo una individualización cada vez más acentuada de la

existencia y un deterioro de los lazos sociales que pone en cuestión las relaciones entre iguales, la idea de lo colectivo, de comunidad, de lo común, la concepción misma de democracia.

En este contexto, aún desvalorizada, aún cuestionada, aún agredida, está la escuela pública. Que no es pública solamente porque es gratuita. Es pública porque, con todos sus claroscuros, es un espacio de acceso igualitario, donde se da lo colectivo, donde se recrea lo comunitario, donde se genera algo de lo común. ¿Cuántos espacios sociales hay que tengan esta potencialidad de construir este tipo de lazos?

En la ola privatizadora y antiestatal de los 90, decíamos que la escuela era la última frontera de lo público. Y desde las escuelas defendimos el valor de lo público.

Hoy, en esta ola mercantilizadora de la totalidad de las relaciones humanas que, entre otras cosas, pone en cuestión la idea de democracia, tenemos desde las escuelas la potencialidad y el compromiso de defender el valor de la democracia.

Que no es sólo enseñar sobre democracia, que debemos hacerlo; es construir, en la escuela, democracia.

No será, desde ya, la pseudo democracia que nos propone el neoliberalismo, pero probablemente tampoco sea la que heredamos de la época del capitalismo industrial.

Como sociedad tenemos que construir para estos nuevos tiempos una nueva forma de democracia. Y la escuela pública, como espacio social de *trabajo educativo* donde confluyen múltiples y diversos sujetos alrededor de la transmisión y creación de lo común, es un espacio privilegiado -algo así como un laboratorio social- para poder construir, desde los territorios, desde las relaciones e interacciones cotidianas, esa democracia.

Como nos enseñan estos 50 años de lucha, para poder organizar y luchar por esta escuela constructora de democracia, necesitamos construir conocimiento.

La categoría *trabajo docente* fue un instrumento de lucha de CTERA que posibilitó constituir a la docencia como trabajadoras y trabajadores, y con ello constituirnos como sujetos políticos.

Los tiempos por venir parecen demandar, además, el desarrollo de esta categoría de *trabajo educativo* -o como finalmente la llamemos- para poder

construir, con la totalidad de la comunidad educativa, una lucha colectiva por esa escuela hacedora de democracia.

Y en esa lucha constituirnos -todos lxs actorxs de la comunidad- en el sujeto político de una nueva democracia.

AMSAFE
CTERA
CTERA

CAPÍTULO 9

CONDICIONES LABORALES, SALUD Y VALORACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA ACTUALIDAD

Manuela Mendonça, Lilian Capone, Mabel Ojea, Adriana Monteverde.

PRESENTACIÓN

El tema de las condiciones laborales, y la salud de las y los docentes, tiene una importancia fundamental para nuestra organización sindical, tanto a escala nacional como en cada uno de nuestros territorios y de nuestras provincias.

Entendemos que, junto a la disputa salarial, este es un tema central en la pelea que damos por la Educación Pública. Es muy importante reflexionar, debatir y dar una pelea constante por las condiciones de trabajo, por el ambiente de trabajo, por la articulación que debemos hacer con todo aquello que tiene que ver con la salud y con el tema de la prevención de los riesgos de trabajo.

Es por ello, que resulta tan importante formar a nuestros compañeros y compañeras en estas cuestiones que constituyen y condicionan el puesto y el proceso de trabajo docente.

Marcelo Pagani
(Secretario General de AGMER)

Condicionamiento de las políticas educativas sobre el Trabajo Docente

Manuela Mendonça[37]

En relación con el tema "condiciones laborales, salud y valoración del trabajo docente en la actualidad", empezaré por subrayar lo obvio: la escasez de docentes cualificados en Portugal y en muchos otros países hoy en día no es un accidente; es el resultado del deterioro progresivo del estatuto profesional y de las condiciones laborales, que han hecho que la profesión sea cada vez más estresante y menos atractiva.

Comparto con ustedes nuestra experiencia. En Portugal, hace unos 10 años, había un excedente de docentes. Todos los años, en septiembre, inicio del curso escolar, la Federación Nacional de Profesores (FENPROF) organizaba iniciativas para denunciar el número de docentes en paro, llamando la atención sobre la falta de inversión en la escuela pública y las tasas de fracaso escolar, reclamando clases más pequeñas y más apoyo educativo, entre otras medidas. El mensaje que queríamos pasar: no sobran docentes, faltan respuestas educativas.

Hoy la situación ha cambiado radicalmente y mi país se enfrenta a un grave problema de falta de docentes cualificados. Para ilustrar la magnitud del problema, me remito a la portada de un importante semanario, fechada el 8 de septiembre (les recuerdo que en Portugal el curso escolar comienza el 1 de septiembre: "Siguen faltando docentes para 100.000 alumnos" (de un universo total de un millón 600 mil alumnos).

Se trata de un problema dramático que se agravará mucho en los próximos años, ya que en 2030 más de la mitad del personal docente actual habrá salido de las escuelas por haber alcanzado la edad legal de jubilación (que actualmente es de 66 años y 4 meses).

¿Qué ha ocurrido en los últimos 10 años para que hayamos llegado a este punto?

Mencionaré tres graves errores cometidos en mi país por diferentes gobiernos (en el pasado y todavía en el presente):

[37] Presidenta de la Federación Nacional de Profesores del Portugal (FENPROF). Miembro de la Junta Ejecutiva de la Internacional de la Educación.

1) Legislar partiendo de la base de que en el sistema educativo hay dos intereses distintos: los intereses de los docentes, por un lado, y los intereses de las escuelas y los alumnos, por otro. Esto es un error que ha contribuido en gran medida a la degradación de la imagen social de los docentes y que se basa en un enorme equívoco, porque mejores condiciones de trabajo para los docentes son mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos y, como bien sabemos, el éxito educativo de los alumnos es una condición para la realización profesional de los docentes.

2) Considerar la educación como un gasto, y gobernar pensando sobre todo en las próximas elecciones parlamentarias, lo que hace que muchos de los problemas estructurales persistan en resultado de políticas erráticas y de un déficit crónico de financiación del sistema educativo. Un error porque, como subrayó el Secretario General de las Naciones Unidas, António Guterres, en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (TES), "la financiación de la educación debe ser la prioridad número uno de los gobiernos, es la mejor inversión que pueden hacer en su pueblo y en su futuro, porque la educación cambia vidas, economías y sociedades.

3) Devaluar el diálogo social y la negociación con los sindicatos que representan a los docentes. Un error porque los sindicatos tienen propuestas para responder a los problemas, construidas con los docentes, que son quienes conocen la realidad sobre el terreno y pueden evaluar mejor las posibles soluciones. Si los gobiernos hubieran tenido en cuenta las advertencias y propuestas de los docentes y de sus sindicatos, no habríamos llegado a la situación actual.

Profundizando un poco en cada una de estas opciones políticas, en el contexto de mi país:

En 2005 en Portugal, para el gobierno de turno (del Partido Socialista), los docentes eran una clase profesional con muchos derechos (o incluso privilegios) y pocos deberes. Y considerando que al Gobierno le correspondía defender los intereses de los alumnos y de las escuelas frente a los intereses de los docentes, ha adoptado una serie de medidas para 'disciplinar' a los docentes.

Dos ejemplos: 1) como las escuelas tienen derecho a tener equipos pedagógicos estables, los docentes han perdido el derecho a cambiar de escuela cada año teniendo que permanecer en la misma escuela un mínimo de cuatro años; 2) como los alumnos tienen derecho a tener clases y hacer exámenes en las fechas previstas, se cambió la ley de huelga para imponer servicios mínimos en la educación.

Con este ataque a los docentes, el Gobierno tenía un objetivo: ganarse a la opinión pública para imponer unas reformas educativas que sabía que serían impopulares entre el profesorado.

De estas reformas educativas, destacaría la imposición de un nuevo estatuto de la carrera docente, basado en una visión funcionalizada de la profesión; la imposición de un nuevo modelo de evaluación del desempeño, de carácter competitivo y punitivo; y la imposición de un nuevo régimen de administración escolar de inspiración tecnocrática y empresarial, que se ha traducido en la concentración de poderes en un órgano de gestión unipersonal, el abandono de las prácticas democráticas colegiadas, la casi desaparición de los procesos electorales o la limitación de la participación de los docentes en las decisiones de política pedagógica y educativa.

Todas estas medidas han provocado un profundo malestar entre los docentes y han llevado a muchos de ellos a jubilarse anticipadamente, a pesar del elevado coste económico de esta decisión, causando un daño irreparable al sistema educativo portugués.

La segunda opción política errada: considerar la educación como un gasto y no como una inversión

Aunque este problema afecta a todos los gobiernos, alcanzó su punto álgido durante la crisis financiera de 2008, cuando el Gobierno de turno (una coalición de derecha) decidió ir incluso más allá de lo impuesto por la troika (FMI, BCE y CE). Las políticas de austeridad tuvieron un impacto devastador en el funcionamiento de los servicios públicos y en las condiciones de vida y de trabajo de sus profesionales, con recortes salariales, congelación de las carreras y aumento de la precariedad laboral. En el ámbito de la educación se adoptaron diversas medidas (por ejemplo, aumentar el número de alumnos por clase; reducir la práctica experimental de la ciencia y la tecnología; eliminar asignaturas esenciales para la formación integral de los alumnos; agrupar las escuelas en unidades orgánicas sin ninguna racionalidad pedagógica...), por mencionar sólo algunas de las muchas medidas que tenían como denominador común una preocupación central: reducir el número de docentes en el sistema y recortar muchos millones de euros del presupuesto educativo.

Han perdido las escuelas y los alumnos, y han perdido también los docentes: los que se han quedado en paro después de años y años de trabajo y han tenido que buscar otras salidas profesionales, dentro y fuera del país, y los que se han quedado y han visto cómo se deterioraban aún más sus condiciones laborales.

La tercera opción política errada: devaluar el diálogo social y la negociación con los sindicatos que representan a los docentes

La FENPROF viene alertando desde hace tiempo de la grave crisis de contratación y retención de docentes cualificados en varios países europeos, con decenas de miles de docentes escasos por ejemplo en Suecia, Alemania, Dinamarca, Países Bajos (donde en algunas zonas la semana escolar dura sólo cuatro días porque no hay docentes suficientes para impartir cinco días de clase), o Inglaterra (donde se puede enseñar matemáticas en secundaria con sólo el título de secundaria).

La FENPROF viene advirtiendo desde hace tiempo sobre el progresivo alejamiento de los jóvenes de los cursos de formación del profesorado y sobre la necesidad de intervenir en los factores responsables de la pérdida de atractivo de la profesión: la creciente intensificación y burocratización de su actividad, la desregulación de la carrera, la precariedad laboral, la indisciplina y la violencia en el ambiente escolar, la falta de apoyo a una educación efectivamente inclusiva, el control administrativo sobre la profesión, un régimen autocrático de gestión escolar, la presión social sobre la escuela o la falta de reconocimiento - simbólico y material - de la importancia del trabajo de los docentes y de la función social que desempeñan.

La FENPROF lleva tiempo alertando del problema del envejecimiento de la plantilla docente en Portugal y del desgaste y cansancio extremos que afectan a muchos docentes. Para reforzar esta advertencia, la FENPROF encargó en 2018 un estudio a la Universidad Nova de Lisboa sobre las condiciones de vida y de trabajo en la enseñanza en Portugal.

Entre otras cosas, este estudio encontró que el 76% de los docentes estaban emocionalmente agotados y el 84% estaba deseando jubilarse de manera anticipada. En las conclusiones de este estudio se incluyen testimonios de docentes que se han jubilado anticipadamente.

Cito algunas frases del relato de una profesora de portugués, que les invito a leer:

“He trabajado intensamente, mucho más allá de lo razonable, con la certeza de que más del 50% de este trabajo no contribuía en nada a la educación de los alumnos, y con la aguda conciencia de que mi esfuerzo y el de mis colegas sólo respondía a necesidades falsamente creadas por un mecanismo organizativo complejo y descerebrado (...). No hay un solo día en que no sienta que me fui antes de tiempo (...). Y no hay un solo día en que no sienta un profundo alivio por haber salido de un engranaje que aplasta cualquier impulso

verdaderamente creativo. Desde el punto de vista de la construcción del presente y del futuro, me atormenta darme cuenta de lo mucho que se está perdiendo e intuir el potencial que se verá comprometido cuando sólo los menos preparados (por no decir los menos capaces) acepten ser docentes".

Pero la FENPROF no se ha limitado a denunciar la situación. Insistiendo en que para resolver el problema hacen falta soluciones de fondo y no medidas provisionales (que pueden aliviar el problema a corto plazo, pero lo agravarán a medio y largo plazo), la FENPROF ha presentado a los sucesivos equipos ministeriales propuestas concretas encaminadas a mejorar la carrera profesional de los docentes y su remuneración; la seguridad y estabilidad en el empleo; la mejora de las condiciones de trabajo en las escuelas; el rejuvenecimiento de la profesión, garantizando su renovación progresiva y natural, y el relevo generacional.

Lamentablemente, esta advertencia no fue escuchada y el problema fue desatendido, a pesar de la intensa acción sindical que llevamos a cabo a todos los niveles: institucional, político, jurídico y de movilización para la lucha, con grandes huelgas y manifestaciones.

No entraré en detalles, solo me gustaría destacar que en las diversas manifestaciones realizadas, además de la gran movilización, recogimos expresiones tales como: ¡Respeto! ¡Por la escuela pública, conquista de la revolución del 25 de abril!; ¡Luchando, también estamos enseñando!; ¡No me rendiré!

La fuerte movilización de los docentes ha conseguido situar los problemas que afectan a la profesión en la agenda política y en las portadas de los medios de comunicación, lo que ha dado lugar a "negociaciones". Pero las propuestas del ministerio son claramente insuficientes, por lo que los sindicatos reanudaron la lucha al inicio de este curso escolar y ya han previsto una serie de acciones para la primera semana de octubre, Semana Europea del Profesorado, entre las que se incluye una huelga nacional el 6 de octubre, con motivo del Día Mundial de los Docentes.

Algunas de estas acciones se llevan a cabo en convergencia con otros sindicatos, como la huelga. Otras son iniciativas que la FENPROF viene promoviendo en el contexto del Día Mundial de los Docentes, desde hace varios años, como formas de promover una mayor valorización social de la profesión y del trabajo docente:

– Un premio literario, destinado a poner en valor la creación literaria de los docentes y su contribución cultural (el anuncio de los autores/docentes laureados se realiza anualmente el 5 de octubre)

– La carrera del profesorado y de la educación, que se celebra por quinta vez, en colaboración con varias entidades y organizaciones (como el Ayuntamiento de Lisboa y la Asociación de Atletismo de Lisboa), una carrera y marcha (yo solamente marcho…) que pretende poner en valor el deporte y la educación física y el papel de los docentes en su promoción.

– Y este año, tendremos todavía la inauguración de una estatua en honor a los docentes (La Profesora), ofrecida por un escultor de renombre (también profesor jubilado), con la colaboración del Ayuntamiento de Funchal - Isla de Madeira.

Cierro, recordando una imagen, que asocia los 50 años de la CTERA y los 40 años de la FENPROF. Se trata de una fotografía de docentes en lucha con una pancarta que tiene una frase utilizada por nuestra organización, la Confederación Nacional de los Trabajadores Portugueses-CGTP-Intersindical: **Marcamos el tiempo con la lucha de quien trabaja**.

Trabajo Docente y salud laboral

Lilian Capone[38]

La salud tiene que estar garantizada y preservada por el Estado; eso está en la Constitución y también en los convenios internacionales; es decir, todo lo que se aleje de esto es inconstitucional.

Todos sabemos que la salud y la enfermedad no son cuestiones antagónicas, porque se trata de un proceso que tiene que ver con una situación de lucha constante del medio ambiente y las personas. Es un intercambio permanente, donde los condicionantes sociales tienen un valor importante. Cuando hablamos de salud laboral no hablamos de la salud de una persona, sino que hablamos del colectivo de trabajadores, donde las condiciones de trabajo tienen fundamental injerencia en este proceso. Y esto pone el tema en un lugar muy interesante porque se adentra en la epidemiología, en este caso: laboral.

Así como definimos que la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, solidario, cuando hablamos de trabajo nos referimos al "penar". La palabra trabajo etimológicamente tiene que ver con el *triepalium*, un elemento de tortura, pero además antes solo trabajaban los esclavos, con condiciones que eran las peores; la Biblia dice "parirás con dolor", "traerás el pan con el sudor de tu frente". Es decir, que hay una estigmatización del concepto trabajo y esta última opaca otra realidad ya que el trabajo es la actividad por la cual un hombre, una mujer, transforma la realidad y transmite su propia subjetividad, relacionada con sus intereses, hay un compromiso con lo que se hace, y además tiene que ver con lo colectivo, puesto que, en toda la cadena de producción, en toda organización laboral hay una concatenación laboral.

La salud laboral tiene que ver con la construcción del colectivo de la pertenencia del trabajo y esto se ve mucho en la actividad docente, en la escuela, en los conflictos, en las organizaciones sindicales; prima la pertenencia del trabajador a su escuela, a los chicxs. Pero, obviamente, primero hay que reconocerse como trabajadores. Este reconocimiento como trabajadores nos va a permitir dar un salto cualitativo. Pues habilita a hablar de las condiciones de trabajo en la actividad docente.

[38] Neumonóloga. Especialista en salud ocupacional. Sub Secretaria de Salud Laboral CTA Nacional. Coordinadora del Equipo Salud Laboral CTERA.

Existe una multiplicidad de factores que condicionan nuestro trabajo docente: salario, conflictividad, diseño, currícula, organización del trabajo, la duración de la jornada laboral (que va más allá de las 4 o 5 horas frente al curso), y más.

Las condiciones de trabajo son factores que inciden en el trabajador/a, pero para hablar de riesgo laboral tenemos que hablar de otra cosa. No todo lo que nos pasa tiene que ver con los factores de riesgo dentro de la escuela. Hay condiciones de trabajo, pero cuando esas condiciones laborales comienzan a enfermar, entonces hablamos del proceso peligroso y hablamos, entonces sí, del riesgo laboral.

Un riesgo implica que puede o no ocurrir. No es que el docente siempre está signado a enfermarse por el hecho de que esté trabajando en la docencia. Puede enfermarse como puede no hacerlo.

Los procesos peligrosos incluyen todas aquellas condiciones de trabajo que, durante la vida laboral, influyen en la salud de las y los trabajadores.

El riesgo laboral es un riesgo impuesto, involuntario, pero, sobre todo, se mide y se puede prevenir. Entonces, cuando hablamos de daño, decimos que la prevención fracasó. Una vez que el riesgo se instaura, obviamente, ocurrirá el daño y ahí ya no hay probabilidad, ahí ocurre.

Habitualmente, nos quieren inculcar que el trabajo docente enferma. Entonces, "cuando algo es necesario e imposible, debemos cambiar las reglas de juego" (Jesús Ibáñez).

¿El trabajo enferma? de ninguna manera. Un desocupado no está sano. Lo que enferma son las malas condiciones de trabajo. Entonces, tenemos que poder pensar, ¿cuáles son nuestras malas condiciones de trabajo? Para, así, transitar un camino que no sea el de llegar a la enfermedad.

Para esto, debemos conocer, investigar, diagnosticar, intervenir y mejorar la situación. La participación es el primer paso de la prevención, y digo esto, porque en la coyuntura de Argentina la participación está siendo escasa; entonces, necesitamos trabajar mucho en la participación para poder empoderarnos de estas cuestiones.

Cuando pensamos en la "prevención", en primer lugar, necesitamos reconocernos como trabajadores/as. La CTERA luchó mucho para que podamos hablar e identificarnos como Trabajadores/as de la Educación. Esto fue fundacional.

En segundo lugar, es muy importante pensar la formación integral curricular que aborde la cuestión de participación, pues lxs protagonistas somos nosotrxs. Es necesaria una formación sistemática que aborde cuestiones como diagnóstico de situación, el mapa de riesgo, para que luego nosotros podamos hacerlo con los pibes y pibas, hacerlo con los padres. Tenemos que poder incluir todas las miradas, con las diferencias, con las culturas diferentes, pero siempre incluir.

El plan de prevención y protección es otro aspecto importante, porque tiene que haber un programa institucional dentro de la escuela. El proyecto institucional preventivo y participativo jerarquiza a las escuelas y a sus trabajadores/as.

La creación de los Comités Mixtos de Higiene y Seguridad son herramientas muy valiosas, porque allí la palabra del trabajador/a y la palabra del empleador, sea estatal o privado, tienen que tener el mismo peso.

Cuando hablamos de participación, todos los actores tienen que estar presentes. Tienen que estar los actores necesarios: Estado (Ministerios), Trabajadores/as organizados, Obras Sociales, Comunidad Educativa.

También es necesaria una mirada epidemiológica no convencional acerca del proceso salud/enfermedad: cuántos enferman, donde enferman, de qué enferman, etc.

Diagnóstico específico por colectivos de trabajadores/as, porque dentro de cada escuela las realidades son totalmente diferentes. No es lo mismo el trabajador auxiliar de la docencia, que la compañera que está en un gabinete. Por ejemplo, las últimas encuestas marcan que quienes están en ámbitos directivos, son los que más consumen psicofármacos, por la excesiva responsabilidad, la angustia, y muchas veces, la soledad .

Debemos incorporar conocimiento, formación sistematizada que nos provean de estrategias y herramientas que nos permitan reflexionar sobre nuestras realidades. Esto es trabajar en política. Porque las políticas que no transforman, son solo parches y nosotros necesitamos una política transformadora.

Hagamos un análisis sobre lo acontecido en la pandemia: ¿Qué nos deja la pandemia? pensábamos que nos iba a dejar mejores, pensábamos que íbamos a tener más integralidad, pensábamos que el sistema de salud iba a estar mejor.

¿Cuántas escuelas hablaron y trabajaron de lo que pasó en la pandemia con sus compañeros/as, con los/as estudiantes? ¿en qué espacio y en qué tiempo las y

los trabajadores de la educación pudieron charlar con los padres y madres acerca de lo acontecido en la pandemia? Si no escuchamos, si no democratizamos la palabra, si no incluimos las diversidades, nos resultará difícil construir conocimiento colectivo.

Si hay algo que tenemos que rescatar es que el tema de la salud laboral, en CTERA, fue fundacional. No podemos hablar de salud laboral si no pensamos colectivamente. No es solamente con los 12 puntos de infraestructura que resolveremos la cuestión. De todos modos, esos 12 puntos de infraestructura también marcan el futuro de esos chicos y chicas, siempre y cuando estén a disposición para construir una escuela libre y soberana.

Lo psicosocial: apuntes para una conversación

Mabel Ojea[39]

En tiempos de tanta zozobra e incertidumbre es fundamental compartir lo que venimos construyendo desde hace años, desde disciplinas y campos diversos, fruto de diálogos, entrecruzamientos y producciones que potencian nuestra mirada sobre viejos y nuevos problemas, construcción que la CTERA ha propiciado a lo largo de estos 50 años de historia.

Comparto algunas ideas que quizás puedan sumarse a una conversación sobre la propuesta de esta mesa, ideas que son producto del intercambio y el trabajo que tenemos desde hace años en la Secretaría de Salud del SUTEBA, en relación a estos temas.

Los factores psicosociales

Estos factores son un aspecto de las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT), que dan cuenta de los efectos en el trabajador/a de "lo psicosocial", se trata de los efectos "percibidos por el trabajador" de las condiciones de trabajo en su salud psicosocial.

Lo psicosocial, como las condiciones de trabajo, suponen definiciones políticas e ideológicas previas: definición y perspectiva del trabajo docente, de salud, qué aspectos considerar, lo que se dice y lo que se omite, cómo se nombra, los instrumentos con los que vamos a relevar esa porción de realidad, la lectura de los resultados; diagnósticos, propuestas y acciones que se derivan de ello implican una serie de decisiones que no son técnicas. Eso que llamamos los psicosociales se nominan de modos distintos, esos nombres son el resultado de aquellas decisiones, algunos hablan de riesgo psicosocial y miden el daño, estrés dice la OIT y el ISTAS, síndrome del quemado, sobrecarga, carga mental y su efecto, la fatiga mental, Salud y Bienestar mide el Barómetro de la IEAL.

Una de las dimensiones de análisis en el campo de los factores psicosociales es el de la de Compensaciones, que se refieren al reconocimiento del trabajo por parte de la comunidad educativa en su conjunto (Ministerio, superiores jerárquicos, familias, alumnos/as), como así también al reconocimiento social en sentido amplio, qué lugar ocupan las y los docentes y/o la educación en el imaginario social y el salario percibido, que no sólo permite sustentar las condiciones materiales de la vida, sino que conecta con las aspiraciones,

[39] Psicóloga. Psicoanalista. Integrante de la Secretaría de Salud de SUTEBA.

motivaciones, deseos de cada uno. Da cuenta de la estima social, del reconocimiento, de la valoración, e interroga sobre el sentido del trabajo que se realiza, la dimensión significativa del trabajo.

Rodrigo Cornejo habla de *significatividad del trabajo* como la posibilidad de vincular el trabajo con valores u objetivos que no son de carácter instrumental (como sueldo y trabajo), de manera de otorgarle un sentido trascendente. El modelo de burnout lo nombra *sensación de falta de logro*.

Hay una característica del trabajo docente que debemos considerar: es un trabajo que tiene como partenaire a otro humano, niño/a, adolescente, joven, otros adultos, en una situación de responsabilidad, en el sentido que lo que hago va a modificar algo en el otro, como producto de mi trabajo, por ejemplo, aprender a escribir. Hay un deseo que se pone en juego, e incluye las tensiones, dificultades y satisfacciones de las relaciones humanas. Esto es propio del trabajo, y requiere del trabajador/a la posibilidad de desenvolverse en esa escena. Una de las preguntas del cuestionario de burnout es: ¿te quedás pensando en el usuario de tu servicio?, efecto diferencial de aquellas tareas que se desarrollan con personas (personal de salud, judiciales, educación, entre otros).

A falta de palabras actuales de las y los trabajadores para dar cuenta de la valoración del trabajo hoy, retomo algunas referencias del momento de la pandemia que, aunque parezca lejano, no lo es, hecho disruptivo que ha marcado profundamente entre otras tantas cosas, el espacio social y los modos de relación. Hay un resto que está ahí, que persiste y que no habría que desestimar, en el sentido que nos hizo ver algo del trabajo y sus formas, así como de sus carencias cotidianas.

Grupos de conversación que realizamos durante la pandemia con directores y maestros/as de la Provincia de Buenos Aires y los datos de la Encuesta de la CTERA, son coincidentes en que frente a una nueva condición de trabajo inédita e impensable, la situación extraordinaria del aislamiento, las y los docentes respondieron también con lo que no tenían: formación en el uso de tecnologías, falta de dispositivos acordes, inventaron, compartieron recursos, repartieron bolsones de alimentos, sin horarios establecidos, teniendo ellos mismos que organizar su vida cotidiana familiar y sostuvieron así una nueva escena educativa. Esta situación implicó exigencias altísimas, pero también de valorización por parte de las familias y los alumnos/as, no así del sistema educativo, por su lenta capacidad de respuesta y sus demandas administrativas, sanitarias, sociales, etc. Se aprecia fuertemente en sus decires eso que Cornejo Chávez llama un "sentido trascendente" del trabajo, el sentido que tuvo el estar presente para las y los alumnos y las familias. Por un lado, nos encontramos

con el capital (emocional y organizativo) con el que cuenta este colectivo de trabajadores/as y al mismo tiempo evocamos un trabajo canadiense de hace varios años que se llama “El minuto de 120 segundos”, un estudio ergonómico que daba cuenta de la multiplicidad de tareas simultáneas que realizaba un docente. El trabajo realizado durante la pandemia excedió ampliamente ese minuto de 120 segundos.

En otro registro, el barómetro 2021 de la IEAL indica que en Francia, Bélgica y Quebec más del 90% de las y los trabajadores de la educación sentía que su trabajo no era valorizado socialmente y 1 de cada 2 tenía frecuentemente sentimientos negativos. En México el 74 % manifestó sentimientos negativos, y el 96 % consideró este período estresante por el nivel de las demandas.

La valoración, así como otras dimensiones del trabajo, requieren ser situadas en un tiempo y un espacio. No tienen la misma vivencia una maestra del conurbano bonaerense que hace la diferencia entre lo que le pasa en la escuela del centro y en la del barrio del fondo, una maestra rural que dice con orgullo que la comunidad educativa es una gran familia, las docentes de Formosa que armaron durante la pandemia una radio clase que terminó siendo una movida en la ciudad y en las comunidades de alrededor, las maestras de inicial de Neuquén capital que trabajan en dupla pedagógica lo que les permitió sostener la escena de otro modo, una pequeña ciudad del interior de Buenos Aires que tiene diálogo directo con un intendente dispuesto a resolver problemas, las 31 maestras de inicial de Entre Ríos que salían dos veces por semana a caminar y entregar a cada familia juegos didácticos que habían preparado, y que recuerdan la satisfacción de quienes las recibían, las que tuvieron que pedir un crédito para actualizar sus dispositivos tecnológicos, las que se comunicaban semanalmente con las familias para saber cómo transitaban la pandemia, conociendo la situación de precariedad de muchas de ellas, la jornada de 24x24, la inquietud frente a la exposición en unos videos pedagógicos de destino desconocido, y muchas otras situaciones que se vivieron en esos tiempos. Experiencias diversas de situaciones de trabajo que señalan variaciones en la percepción, y la vivencia de la valoración y el reconocimiento. El denominador común es que hay una afectación en las personas que está en relación con las situaciones que viven en su trabajo.

Sufrimiento psíquico ligado al trabajo

El concepto de sufrimiento psíquico es diferente de la categoría de enfermedad mental. A fines de los años ´90, E. Galende observó que las profundas transformaciones sociales, económicas y culturales impactan en la subjetividad y las formas en que esta se construye y afirma: “en el estado actual del mundo hay muchos tipos de padecimiento que no son una enfermedad mental, sino

que se manifiestan como sufrimiento". Esto permite problematizar la idea de salud-enfermedad, la distinción entre sufrimiento y patología, y otorgarle visibilidad y reconocimiento a situaciones de afectación de la salud mental que han permanecido opacadas como la exclusión social, el desempleo, el valor del consumo, las relaciones familiares, la pérdida de los lazos sociales que conocíamos. Las instituciones de la modernidad (con sus injusticias y exclusiones) sostenían la vida emocional de las personas, afirma. La escuela es un escenario donde se materializó esa transformación, incontables trabajos dan cuenta de ella.

Si el padecimiento no conduce necesariamente a una enfermedad mental (ansiedad/depresión, etc.) pero está ligado al trabajo, entonces el trabajo es un espacio fundamental de la vida. Dejours define una centralidad del *trabajo para la subjetividad, el trabajo como un mediador de la salud mental de un sujeto. El trabajo* es vivo, individual y subjetivo, no es ni entorno, ni decoración ni escenario, se transita en la cooperación, en el colectivo en el que me reconozco. Lazo y pertenencia que constituyen mi subjetividad. No es el trabajo en sí lo que hace padecer, enfermarse, sino las vicisitudes con las que nos encontramos en él, que producen un tipo particular de padecimiento.

Y afirma Dejours que *el sufrimiento comienza cuando la relación hombre-organización del trabajo está bloqueada, cuando el trabajador utilizó al máximo sus capacidades intelectuales, psicoafectivas de aprendizaje y adaptación. Cuando un trabajador utilizó todo lo que disponía de su saber y su poder sobre la organización del trabajo y ya no puede cambiar la tarea. No es tanto las exigencias mentales o psíquicas lo que hace aparecer el sufrimiento, sino la imposibilidad de toda evolución para aliviarlo.*

En la naturalización de la condición de trabajo, observamos este proceso.

Naturalizar es hacer familiar, habitual, una situación que se incorpora al cotidiano como lo normal. Parece un fenómeno natural, que no tiene historia ni determinantes sociales, que siempre fue así. Este proceso de aceptación es individual, pero interviene en las relaciones sociales, genera modos de respuesta estandarizados, no reflexivos, se configuran quizás como modos de respuesta institucional. La naturalización es un mecanismo protectivo, una estrategia de defensa frente a eso que en verdad se padece, es el lugar donde alguien se ubica frente a lo repetitivo que es adverso habiendo perdido la ilusión de que puede ser de otro modo. Visibilizar una condición de trabajo la desnaturaliza y permite pensarla como algo que es posible modificar.

Betancourt desarrolla la categoría de *procesos peligrosos* en el trabajo, que son aquellos que atentan contra la salud y el bienestar de las y los trabajadores, así

como el *polo positivo* del trabajo, que produce manifestaciones positivas en las personas tales como la solidaridad, el sentido de pertenencia a un colectivo, el desarrollo de capacidades y cualidades que se expresan en la actividad laboral y que tienen efectos en sus vidas. La naturalización estaría del lado de los procesos peligrosos.

Trabajo y salud mental

Salud mental es el bienestar emocional, psíquico y social que permite llevar adelante los desafíos de la propia vida y de la comunidad en la que vivimos.

Si pensamos en términos de procesos de *salud/enfermedad /atención/cuidado,* podríamos ubicar los efectos de los factores psicosociales en el trabajo, a saber el padecimiento psíquico ligado al trabajo, como un asunto de salud mental, lo que nos permitiría un abordaje que promueva la generación de dispositivos para la detección temprana, la asistencia del padecimiento y el cuidado de la salud mental en sentido amplio, sin reducir el asunto de las y los trabajadores de la educación a los niveles de ausentismo, las licencias psiquiátricas con su derrotero ya conocido, y la patologización en términos de enfermedades-trastornos psiquiátricos reduciendo su tratamiento a la asistencia psiquiátrica y el cambio de funciones.

En este sentido, SUTEBA logró una licencia llamada “Reacción al estrés agudo”, por la que se pueden cargar en el sistema hasta un máximo de 4 días. Para esto hubo que interpelar desde la idea de salud mental, ya que la lógica imperante otorgaba una licencia por psiquiatría de 20 días sí o sí y citación a Junta Médica. Ciertos avatares de la vida pueden expresarse en la forma de síntomas que no todas las veces constituyen trastornos mentales, anímicos o emocionales, sino que son efectos de malas condiciones de trabajo, respuestas puntuales a un acontecimiento, acumulación de tensión por sobrecarga, que no requieren 20 días de licencia por psiquiatría, sino un tiempo, una pausa para que algo se tramite, se acomode y nos permita seguir adelante. Llevar adelante los desafíos de la propia vida, como dice la definición, no es fácil para nadie y máxime en una época en la que se nominan como disfunción o trastorno conductas humanas que antes no lo eran, lo que llamamos la psiquiatrización-medicalización de la vida cotidiana.

Este logro descentra “la enfermedad psi” de su lógica histórica, y dice: veamos, se trata de otra cosa.

Para concluir, considerando estos tres tópicos: Factores Psicosociales, Sufrimiento Psíquico, y Trabajo y Salud Mental:

Si acordamos en que habría una relación entre lo emocional (insatisfacción, frustración, desánimo, cansancio, desmotivación, aislamiento, etc.) y el sufrimiento psíquico, esa vivencia subjetiva ligada al trabajo, nos convoca a problematizar el asunto y a advertir su complejidad. Hay conceptos que aparecen como totalizantes de realidades diversas, y que a veces a falta de otros en el horizonte, o porque los avatares históricos imponen otras prioridades, o por pereza intelectual, damos como válidos.

Nombrar el sufrimiento psíquico ligado al trabajo como estrés, quemado, sobrecarga por fatiga mental en sus diversos grados, dice de lo individual, aporta pocos matices, reduce la complejidad de los tiempos que vivimos con todas sus transformaciones.

Si pudiéramos precisar no sólo qué de las exigencias emocionales, intelectuales, físicas, qué de la toma de decisiones, qué del conflicto que se presenta y sus modos de resolverlo, del entorno social del trabajo, de las formas de apoyo de compañeros/as y superiores jerárquicos, podríamos desplegar estos tópicos para establecer asociaciones, relaciones que nos permitan construir conocimiento con datos que lo avalen, y también tener las palabras, las herramientas para la conversación entre las y los trabajadores y construir las acciones colectivas que interpelen la organización del trabajo, los tiempos institucionales, los dispositivos previstos para el trabajo colaborativo, los recursos materiales y humanos que acompañen las situaciones de vulnerabilidad de alumnos/as y familias y tantos otros, tendríamos entonces la posibilidad de incidir en modificar las situaciones del cotidiano del trabajo.

Construir ese discurso nos permitiría desplazar la discusión de la cuestión individual, la patología y las licencias psiquiátricas (que es de lo que se habla cuando se habla de "lo mental" de los/as docentes) y empezar a ubicar el sufrimiento psíquico en relación a las condiciones de trabajo en un tiempo y un espacio singulares. Si dejamos ese espacio vacante, otros discursos de época estarán allí para decirnos como son las cosas.

Referencias bibliográficas

Cornejo Chávez, R. (2009). *Condiciones de Trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 409-426, maio/ago.

Messing, K.; Seifert, A. M.; Escalona, E. (2003). *El minuto de 120 segundos: analizar la actividad de trabajo para prevenir problemas de salud mental en educadoras de escuelas primarias.* Centro para el Estudio de las Interacciones biológicas entre la salud y el medio ambiente (CINBIOSE), Central de Educadores de Québec (CEQ).

Galende, E. (2013). *Psicofármacos y salud mental*. Ed. Lugar.

Dejours, Ch. (2009). *Trabajo y desgaste mental.* Ed. Lumen.

Betancourt, O. (1999). *Salud y seguridad en el trabajo*. Ed. OPS/OMS-FUNSAD.

Luchas docentes por las condiciones laborales

Adriana Monteverde[40]

Desde la Secretaría de Salud laboral queremos recordar a Sandra Calamano y Rubén Rodríguez, hacerles un homenaje a estos dos compañeros, que fueron víctimas del ajuste, la irresponsabilidad y la desidia que generó el gobierno de María Eugenia Vidal y por los que todavía seguimos exigiendo justicia y que, por supuesto, no vamos a dejar de exigirla hasta que exista. También queremos recordar a Mónica Jara, una maestra muy joven que murió producto de una explosión en la escuela de San Roque.

Tres compañeras/os que murieron víctimas de las malas condiciones de trabajo. El trabajo no enferma, son las condiciones en las que desarrollamos nuestro trabajo las que enferman y matan, como en estos casos de las y los compañeros que fueron víctimas de la desidia del Estado que, entre otras cosas, no garantizaban edificios escolares en condiciones de bioseguridad.

Hoy transitamos un contexto muy particular, en el que es necesario referirnos, y considerar muy especialmente, a la defensa de los derechos. Las discusiones sobre las cuestiones políticas son centrales para poder reflexionar sobre las condiciones de trabajo en sí mismas y las instancias para dar esta discusión, como, por ejemplo, las paritarias que hacen posibles el mejoramiento de la salud de las trabajadoras y trabajadores de la educación.

Sabemos que existen distintas variables que influyen, directa o indirectamente, en la vida de las y los trabajadores en general, y de las/os educadoras/es en particular. Entre los principales aspectos que condicionan nuestra tarea, tenemos al salario, la carga horaria, la carga laboral, las condiciones edilicias y los riesgos, la organización del trabajo, las cuestiones de género, de ambiente, etc.

Los análisis que necesitamos hacer no pueden ser lineales ni simples, de ninguna manera, tienen que ser multidimensionales y complejos, siempre. En este sentido, venimos trabajando con el equipo de Salud laboral de la CTERA. Un equipo que está constituido de hace muchísimo tiempo, y al que se le siguen sumando año a año compañeros/as de las distintas provincias.

Desde este espacio se fueron generando diferentes líneas de acción. Por un lado, se organizaron formaciones sobre la temática a escala nacional y también

[40] Integrante del Equipo de Salud Laboral de la CTERA, Delegada Seccional de AMSAFE, San Lorenzo. Fue Secretaria Adjunta en la gestión anterior de AMSAFE Provincial.

en muchas provincias. Además, se desarrollaron proyectos de investigación, especialmente con lo que fue la encuesta nacional sobre la salud docente, destinada a producir conocimientos desde la perspectiva de la organización sindical y de la docencia en su conjunto.

Las encuestas de la CTERA, que son para nosotros un insumo muy importante, tienen como objetivo principal producir conocimiento sobre las problemáticas que aquejan a toda la docencia. Los datos producidos, a su vez, sirven justamente para contar con elementos fundados para hacer nuestros planteos y reclamar en los ámbitos de las paritarias.

Con respecto a los resultados de las encuestas que fuimos realizando, quiero hacer a continuación, una breve referencia sobre algunos puntos en especial.

En el año 2019, previo a la pandemia, las encuestas de la CTERA arrojaban como resultado que el 78% de las encuestadas eran mujeres. Esto quiere decir, claramente, que es un gremio mayoritariamente femenino. Con este dato, se podía analizar el condicionante de género respecto de la sobrecarga laboral. En el caso de las mujeres, encontramos que se yuxtaponen, por un lado, las tareas inherentes a nuestra función docente dentro de la escuela; por otro, las tareas propias, que tienen que ver con nuestra función docente pero que se realizan fuera del horario escolar; y adicionalmente, el trabajo doméstico familiar, la organización familiar y las tareas de cuidado de familiares (actividad claramente identificada en una sociedad patriarcal como "a cargo de las mujeres" o de las "identidades feminizadas").

Esta situación se vio intensificada durante la pandemia. Esto lo muestra la Encuesta de la CTERA del año 2020. Allí, se observa que, del total de participantes, el 84% eran mujeres. El 54% se encontraba dentro de la franja etaria comprendida entre los 36 y 50 años de edad. El 65% tenía niños/as o adolescentes a su cargo.

Este nuevo contexto, implicó la modificación de la realización del trabajo institucional en la escuela, para pasar a sostener el trabajo docente desde sus hogares, a través de la educación remota, mientras se tenían niños/as o adolescentes a cargo en la misma ubicación hogareña. Al respecto, solamente un 15% manifestaba que eso no era problemático. Más allá de esta percepción, evidentemente esta situación significó una marcada sobrecarga laboral para cada una de las trabajadoras docentes.

Este fue sólo un aspecto, pero la pandemia nos dejó muchas cosas para revisar y reflexionar; y algunas experiencias nos permitieron construir nuevos posicionamientos a la hora de realizar nuestros planteos sobre las condiciones

laborales. Por ejemplo, en aquella paritaria del 4 de junio del 2020, se reguló la actividad de la educación remota, en la no presencialidad física de las escuelas, teniendo en cuenta toda esta información que fuimos relevando, sistematizando y produciendo. Por entonces, la discusión era entorno a la noción de "teletrabajo". Nuestra postura como sindicato fue tratar de lograr una regulación adecuada para la actividad docente sin presencia de las alumnas y alumnos, reconociendo el trabajo no presencial. Allí también se planteaba el derecho a la desconexión, el reconocimiento de las licencias y la percepción del salario, las jornadas de trabajo equivalentes a las jornadas en la presencialidad, el derecho al descanso, la cobertura de riesgos de trabajo, comprensiva de accidentes y enfermedades profesionales.

Si bien en algunas provincias costó mucho que se cumpliera, igualmente teníamos esa cobertura del acuerdo marco que brinda la Paritaria Nacional Docente, para luego posteriormente poder ir a discutir en los ámbitos de negociación colectiva, en cada una de las paritarias provinciales, con más elementos y fundamentaciones.

El 24 de julio del 2020, en una nueva paritaria, se continuó planteando la necesidad del diálogo y de las negociaciones permanentes para exigir protocolos para un posible retorno a la presencialidad. Estos protocolos partieron del punto de referencia de los "12 puntos de trabajo sano y seguro de las condiciones edilicias", conseguidos anteriormente por la CTERA, en aquella histórica paritaria del año 2011.

Me voy a referir ahora a los diversos protocolos que va abordando la CTERA, en sus distintas luchas, para mejorar las condiciones de vida y de trabajo de la docencia en su conjunto. Uno de ellos es el "Protocolo de licencia por violencia de género", que en muchas provincias ya se ha implementado y en otras todavía seguimos insistiendo y luchando para que esto sea posible. El "Protocolo de escuela en obra", que viene a resguardar la salud y la bioseguridad de quienes habitan las escuelas, y que forma parte también de aquella paritaria del 2011. Un protocolo más reciente, en el que las y los compañeros de AGMER tuvieron un gran trabajo, que es el que se refiere a las "Escuelas fumigadas". Era una necesidad contar con un protocolo para regular esta situación y, a partir de una lucha que se llevó adelante desde distintos lugares, fundamentalmente desde AGMER, la CTERA tomó el tema como bandera para poder después no solamente tener este protocolo, sino lograr que, en distintas provincias, también se hiciera lo propio de acuerdo a cada situación jurisdiccional.

Es importante recuperar todo lo que se hizo en la pandemia y reflexionar a partir de ello y de toda la información que fuimos construyendo desde nuestra

organización sindical. Hicimos encuestas nacionales, participamos de proyectos de investigación, realizamos diversas formaciones, acordamos actas paritarias sobre este ítem, y entre las distintas acciones, logramos que la docencia fuera uno de los grupos prioritarios dentro del esquema de vacunación. Más recientemente, nos sumamos a la Encuesta Mundial que coordina la Internacional de la Educación, ("El barómetro"), que registra datos comparativos entre países acerca de la situación docente y sobre, entre otras cuestiones, cuál es la situación de las trabajadoras y trabajadores de la educación dentro de cada una de las escuelas, las condiciones laborales, cuestiones de violencia, quién/es la ejercen, cómo nos sentimos las y los docentes en relación con la salud y el bienestar en el trabajo, etc.

Hay un dato que brinda este barómetro, del que todos nosotros y todas nosotras debemos sentirnos muy orgullosos y orgullosas como trabajadores nucleados en la Confederación de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación Argentina, y es que más del 80% de la docencia, cada vez que tiene un problema, una cuestión de salud, alguna necesidad en infraestructura o cada vez que le sucede algo, confía en su sindicato. Esto pasa con la CTERA, por eso nuestra tarea es seguir construyendo, avanzando y luchando por mejores condiciones de trabajo, en definitiva, por mejores condiciones para enseñar y aprender.

SECCIÓN

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

50CTEBA

CAPÍTULO 10:

DERECHO A LA EDUCACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DEL ESTADO

María Pía López, Eduardo Rinesi.

PRESENTACIÓN

El derecho a la educación y la democratización de las instituciones del Estado son temas fundamentales para la organización sindical docente.

El Estado debe garantizar el derecho a la educación y la existencia de aquellas instituciones de la democracia que son las hacedoras de la garantía de ese derecho. Por eso, es necesario analizar y discutir acerca de las condiciones de posibilidad para que esa garantía sea efectiva.

Desde nuestra organización sindical aspiramos a que se puedan desplegar políticas de Estado para que sea realidad en nuestro país esa escuela pública, popular y democrática que anhelamos.

Marcelo Guagliardo
(Secretario General de ATEN)

Derechos, heterogeneidad y democratización

María Pía López[41]

Una compañera que trabajaba en el Ministerio de Educación me comentaba que, cuando asumió el macrismo, tachaban de los documentos la palabra "derecho". No sólo era una palabra que les resultaba incomprensible, sino que les parecía que era una palabra que no tenía lugar en un documento público.

Por entonces surgió un debate interno en esa repartición sobre cómo nominar las cosas que hacían referencia a un derecho. Habría que preguntar, a quienes pasaron por allí, si todavía están esos documentos tachados, porque sería interesante analizar esas tachaduras como gestos muy materiales del quehacer político en las instituciones públicas durante estos gobiernos de derecha.

Ahora estamos frente a una propuesta política que amenaza un poco más que lo que había amenazado el liberalismo en su turno anterior. Porque, por primera vez, se está llamando a que las reglas del juego democráticas, las reglas de las instituciones, lleven a negar esa institucionalidad democrática. Por primera se estuvo solicitando en las urnas, la ratificación del terrorismo de Estado.

Esto es un dato tremendo y, efectivamente, condiciona cualquier conversación sobre lo que llamamos democracia. Porque fueron 40 años en los que se encontró legitimidad y un consenso social y político respecto a lo que fue el terrorismo de Estado y que se plasmó notoriamente con la idea del "Nunca más". Hubo un consenso fuera de discusión para todas las fuerzas democráticas. Pero hoy se vuelve a poner en discusión esa memoria acerca del terrorismo Estado.

Hace poco me contaron una historia espantosa ocurrida en el sitio de la ex ESMA. Y no sólo la historia es espantosa, sino que se refiere a algo ocurrido hace muy poco tiempo, ocurrió un mes después de las PASO 2023. Profesores de una escuela de Laferrere, muy preocupades por lo que estaban pensando políticamente sus estudiantes, organizaron una visita a este espacio histórico de la memoria. Específicamente en la parte en la que más están conservados los restos del campo de concentración, y en la que se puede recorrer y llegar a la parte donde estaban las y los detenidos.

[41] Socióloga y escritora. Profesora en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en la Universidad de Buenos Aires.

Las y los profesores pensaron que sus estudiantes iban a estar conmocionados al pasar por este lugar, que les iba a pasar lo que nos ocurre a muchas y muchos de nosotros cuando entramos al museo histórico, especialmente en la parte de arriba, la más intensa, la más terrible, la parte llamada "capucha, capuchita"[42] y ahí, mayoritariamente las y los estudiante empezaron a gritar "Milei presidente".

Me quedé temblando cuando me contaron esa historia. Decir eso, en "Capucha, Capuchita", es muy significativo y se puede interpretar de muchas maneras. Y nos preguntamos, ¿qué pasa con un grupo de estudiantes, de una escuela secundaria que dicen eso cuando van a una visita organizada muy sensiblemente por docentes? Es estremecedor, porque se nos revela ahí el punto de inflexión en el que estamos. Un punto de inflexión que puede haber sido un resultado inesperado. Porque veníamos de manifestaciones muy claras en contra de terrorismo de Estado como, por ejemplo, la gigantesca e intempestiva movilización en tiempos del macrismo en contra del "dos por uno".

Pero también, en términos de la industria cultural, hace muy poco ocurrió algo que parecía estar generando una sensibilidad en estos sentidos, como la película más exitosa y que más peso tuvo en la expectación juvenil: "1985". La película 1985 está situando transversalmente a la sociedad argentina, poniendo una escena que era la de la afirmación judicial del "Nunca más" y la construcción, a partir de allí, de una legitimidad para la democracia.

Esa narrativa, más allá de todas las críticas que se puedan hacer, está centrada en la historia de un hombre común que, en cierto momento, el destino lo pone ante la obligación de ser un héroe y lo hace, y la historia resulta absolutamente conmovedora.

A 40 años tenemos que preguntarnos qué pasa con el malestar en la democracia. Un malestar que parece reflejar cierta distancia con el funcionamiento de las instituciones que todo el tiempo producen zonas de fuerte impotencia. Fuerte impotencia frente al funcionamiento efectivo de poderes, por ejemplo.

Hay, además, otros tipos de restricciones al funcionamiento democrático y que lo hemos visto claramente en este último tiempo, por ejemplo, en la acción de

[42] Son los lugares donde eran hacinadas/os las/os detenidas/os desaparecidas/os, ubicados en literas o camastros de elástico en la ESMA. Estaban ubicados en el altillo del ex casino de oficiales y fue uno de los lugares adaptados por la Armada como lugar de reclusión y tortura.

un poder democrático contra la institucionalidad democrática; es el caso del Poder Judicial funcionando estrictamente, no como un resguardo en la vida democrática, sino como una alteración y una intervención. Pensemos en la ley conseguida más democráticamente que hayamos tenido durante mucho tiempo, como fue la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, que no pudo implementarse nunca, con una sucesión de cautelares llevadas adelante por cualquier juez al que le llegaba "un papelito" de cualquier localidad del país, o la sistemática decisión del Poder Judicial de llevar adelante lógicas proscriptivas contra Cristina Fernández de Kirchner, además de no investigar el recientemente atentado contra su vida.

Cuando hablamos de democracia, estamos hablando de un conjunto de reglas institucionales, pero en cuyo funcionamiento sabemos que hay un funcionamiento limitado y restringido.

Esto sirve, entonces, para preguntarnos por nuestro malestar, o para preguntarnos por nuestra relación con ese modo acotado de la democracia, o para preguntarnos por la posibilidad de abrir, de algún modo, el horizonte de la democratización.

Me parece que hoy, en gran parte, nuestras fuerzas nacionales y populares, las organizaciones sociales, los movimientos sociales, estamos muy centrados en una lógica más de defensa, de resguardo frente a la amenaza, en la posición de centrarnos en afirmar los derechos que tenemos, aún con ese funcionamiento. Pero estamos bastante más limitades para pensar en una reapertura del horizonte político; bastante más limitades en términos de imaginación política; bastante más limitades en esto de pensar qué derechos nos faltan y pensar qué derechos faltan es siempre un pensamiento colectivo; pensar también qué políticas públicas faltan y pensar también qué vidas hoy están fuera de los derechos.

¿Qué pasa en cada una de las aulas al respecto?, ¿qué se conversa en cada una de las aulas con las y los estudiantes jóvenes que pueden tener hoy posiciones negacionistas o posiciones de elección respecto de propuestas de gobierno que van en contra de los propios derechos de esas y esos estudiantes?, ¿cómo se dialoga en las aulas sobre esta cuestión?, ¿cómo se conversa también en un sentido muy claro? y ¿cómo se preserva la hospitalidad para esa diferencia con esos pibes?

¿Cómo hacemos para que siga existiendo un aula en la que exista la hospitalidad para ese "decir", que pueden ser absolutamente adverso a todo lo que nosotros creemos? Y ¿cómo hacer que esa hospitalidad sea crítica?

Considero que tiene que ser una hospitalidad del reconocimiento de esa diferencia porque todo lo que conversamos respecto a la igualdad es, al mismo tiempo, afirmación de la igualdad como punto de partida, igualdad en términos de derechos pero, al mismo tiempo, de absoluto reconocimiento de la heterogeneidad.

Ese reconocimiento de la heterogeneidad es, para mí, una cuestión clave del sistema educativo contemporáneo. Porque para la derecha la lengua y la escuela son los dos objetos de decadencia, esto lo expresa sistemáticamente el pensamiento conservador y, cuando dicen eso, están pensando en una escuela que es de principios del siglo pasado. Es decir, la escuela que supone un estudiante ideal y homogéneo, un estudiante que se lo presupone vacío, al que se lo puede llenar sin ningún problema de la *doxa* cívica y ciudadana; o sea, se lo puede hacer un buen ciudadano porque no tiene nada o porque lo que tiene se lo pueden borrar y hacer algo nuevo.

Hay un libro de Beatriz Sarlo, "La máquina cultural", que tiene una primera historia sobre una maestra del año 1920. Es fenomenal, Sarlo lo interpreta mal, porque es algo que escribe en el año 98, ya "en estado muy liberal", porque habla de esa maestra diciendo que era un robot estatal, porque veía a los estudiantes desde el higienismo, las disciplinas, con un nacionalismo cívico, etc. Es interesante el modo en que Sarlo lo piensa porque se ve el supuesto, la equivalencia entre reconocimiento de la igualdad, pero como plena homogeneización.

Hoy estamos en un dilema mucho más interesante que es pensar la igualdad en la heterogeneidad; la igualdad en la diferencia; la igualdad en el reconocimiento de esos orígenes disímiles de los estudiantes, pero al mismo tiempo de la posibilidad de expresión de esa heterogeneidad como pluralidad constitutiva y creativa.

Por ejemplo, todas las discusiones que estamos teniendo respecto a la educación sexual integral, respecto de cómo se trata la ESI en las escuelas y el reconocimiento dentro del sistema educativo de las diferencias de género, de las diferentes orientaciones sexuales, implican ese saber sobre la heterogeneidad, implican ese reconocimiento de la pluralidad y es eso lo que aparece, cuando se habla de decadencia. Considero que lo que se está nombrando como decadencia es una heterogeneidad que no se puede condensar ni sintetizar, es decir, que lo que se llama decadencia es fundamentalmente la emergencia de una pluralidad intolerable.

Desde la perspectiva conservadora, tenemos también esta otra heterogeneidad que es la dificultad de la emergencia, de la aparición, de una subjetivación juvenil con la que tenemos que dialogar.

Esa subjetivación juvenil implica una ruptura muy fuerte con respecto a muchas de las cosas que, para nosotres, son absolutamente constitutivas. Entonces, ¿cómo construimos lo que tradicionalmente llamamos transmisión?, ¿cómo construimos lo que tradicionalmente llamamos cita entre generaciones?, ¿cómo ponemos a disposición una cierta historia?, ¿cómo ponemos a disposición una cierta lengua? y ¿cómo ponernos a disposición una cierta biblioteca?

Creo que esto es necesario pensarlo porque toda la dinámica social es una dinámica de separación, una dinámica de ruptura, donde se forja otra sensibilidad.

¿Cómo hablamos con pibas y pibes que hoy saben de criptomonedas?, ¿cómo hablamos con pibas y pibes que hoy juegan al casino desde su celular?, ¿qué hacemos? y ¿condenamos eso?

No podemos hablar de democratización sin pensar a los sujetos reales que intervienen, actúan y están presentes en cada una de las instituciones. Sólo podemos democratizar desde el reconocimiento más profundo y contundente de esa diferencia que aloja cada institución.

Este no saber qué hacer, es un problema político. Es un dilema en el que se juega no sólo lo que va a pasar en cada una de nuestras comunidades y cada una de nuestras aulas, sino que se juega también el futuro de este país en ese "no sabemos qué hacer".

Por todo esto me parece fundamental en ese recordatorio de la heterogeneidad, la idea que la democratización siempre supone un sujeto real y también el reconocimiento del malestar, como condición de las instituciones contemporáneas. Porque habitamos instituciones de malestar debido a los límites que tiene el propio funcionamiento democrático. Y también habitamos un malestar que tiene que ver con las dificultades de hacer; es decir, con el fracaso cotidiano de muchas de nuestras acciones. Fracasamos muchas veces, fracasamos cotidianamente, y hay que hacer algo con el malestar de ese fracaso. Se tiene que hacer algo con el reconocimiento de la fragilidad de las situaciones que habitamos, porque cuando no reconocemos esa fragilidad, es donde las salidas son autoritarias. Cuando no reconocemos ese malestar como malestar común y solo lo pensamos como malestar propio, es que las salidas

son autoritarias y no democrática. Porque aparece la idea de que podemos decir: esto es así o esto no es así.

Ese trabajo sobre el malestar, es un trabajo absolutamente central que nos debemos y que es, quizás, el punto en el que podemos reconocer la posibilidad de tener desacuerdos democráticos con muchas personas, con nuestros estudiantes, con los que hoy tenemos posiciones adversas y que parecen ser irreconciliables.

Me parece que, en ese sentido, la pregunta hoy por la democracia es una pregunta sobre algo que está en riesgo y que debemos tener mucha lucidez, mucha amorosidad, y mucho cuidado para poder preservar no sólo las instituciones democráticas como conjunto de reglas, sino el horizonte mismo de la democratización como el esfuerzo colectivo en el que estamos todas y todos empeñados.

Democracia, libertad, derecho y Estado

Eduardo Rinesi[43]

Quería decir unas pocas cosas en torno a cuatro conceptos –el de democracia, el de libertad, el de derecho y el de Estado– que me parece que son conceptos decisivos para pensar en este momento, caracterizado por la fuerte confrontación entre proyectos políticos muy distintos para nuestro país. Empiezo por la palabra "democracia", sobre la que hemos conversado mucho en este año en el que la conmemoramos, en el que celebramos los cuarenta años de –como suele decirse– "vigencia ininterrumpida" de esa forma de vida colectiva entre nosotros. Enseguida diré algo también sobre las otras tres palabritas que mencioné: sobre la libertad, sobre los derechos y sobre el Estado.

A la palabra "democracia" la inventaron allá lejos y hace tiempo los viejos y queridos griegos. Que, la verdad, no sabemos muy bien qué pensaban sobre ella. Yo imagino que a los pescadores, los artesanos y los campesinos griegos les debe haber gustado. Era gente que en general no vivía en las ciudades, sino en el campo, que de tanto en tanto *iba* a la ciudad (Aristóteles dice que los hombres *tienden* a la ciudad) y que allí, en la ciudad, podía, gracias a la democracia, participar en las asambleas, tomar la palabra, formar parte del proceso de toma de decisiones: ejercer la ciudadanía. El problema es que los pescadores, los artesanos y los campesinos griegos no escribían, y no nos dejaron ningún documento diciendo que la democracia les gustaba. Que les debe haber gustado es por lo tanto apenas algo que podemos sospechar.

Los que sí escribían de lo lindo, en la antigua Grecia, eran los filósofos. Y a ellos, en cambio, la democracia *no* les gustaba ni un poquito. Porque esas asambleas de las que hablábamos eran asambleas tumultuosas, confusas, desordenadas. A los filósofos políticos el desorden no les entusiasma nada, y la democracia, que era el gobierno de las mayorías, y para colmo de las mayorías pobres, les resultó desde el comienzo un régimen particularmente peligroso, al que siempre estaban pensando cómo corregir a través de todo tipo de estrategias, reglas o instituciones anti-mayoritaristas.

Aristóteles –ya que lo mencionamos– decía que la mejor forma de gobierno posible era una que combinara las instituciones, los principios y los valores de

[43] Politólogo y filósofo. Profesor titular de "Política" en la Universidad Nacional de General Sarmiento, de la que fue rector entre 2010 y 2014 y donde actualmente dirige la Carrera de Especialización en Filosofía Política. También es docente en la UBA y en el Colegio Nacional de Buenos Aires.

la democracia, que era el gobierno de las mayorías pobres, y de la oligarquía, que era el gobierno de las minorías ricas. Sería interesante narrar la historia a lo largo de los siglos de la palabra democracia que se entendía más bien como el nombre de un vicio, como el nombre de un exceso, como el nombre de un problema. Pero esto nos alejaría del tema que hoy nos preocupa, porque desde hace un cierto –más o menos un siglo– la palabra democracia se ha vuelto una *buena* palabra de nuestro lenguaje político.

¿Desde cuándo? Yo diría que la palabra democracia se ha vuelto una buena palabra de nuestros lenguajes políticos desde que, colonizada –como casi todas las palabras del lenguaje político– por la ideología liberal dominante en Occidente, pasó a querer decir lo contrario de lo que decían palabras como "Hitler", "Stalin" o, en América Latina, "Pinochet" o "Videla". Es decir, cuando empezó a usarse para decir lo otro de lo que en Europa se llamó totalitarismo y en América Latina, dictaduras. Es entonces cuando la palabra democracia saca carnet de "buena palabra" de nuestra lengua política, muy lejos ya de su significado más remoto.

La democracia se vuelve así un sistema de regla de juego que nos permite elegir periódicamente a quienes van a deliberar y gobernar en nuestro nombre, garantizándonos, a cambio, un conjunto mínimo de libertades y de derechos. Eso es lo que podríamos llamar, en el modo en que solemos pensar la idea de democracia, el "pacto democrático": yo te dejo que deliberes y gobiernes en mi nombre, pero te exijo que a cambio me garantices que no vas a entrar a mi casa por la noche para llevarme de los pelos, que no vas a violar mi cuerpo, que no vas a violar mi correspondencia, que no vas a violar mis libertades y mis derechos fundamentales.

Por eso las palabras "libertad" y "derecho" son fundamentales para pensar el significado complejo que tiene la idea de democracia. Más todavía si a la idea de democracia le damos la inflexión que propone el título de este capítulo, que no habla de "democracia" sino de *democratización*, es decir, de un movimiento, de una evolución: del proceso, digamos así, de profundización, de ampliación, de enriquecimiento de lo que dice la palabra democracia.

Esta palabra, "democracia", fue muy importante en los debates públicos argentinos de estos últimos 40 años. Cuando salíamos de la dictadura y transitábamos los años de lo que se llamó la "transición" a la democracia, veíamos la democracia como una utopía, como un norte, como un puerto que había que alcanzar. Cuando más o menos lo alcanzamos, resultó evidente que se trataba de una democracia que estaba lejos de ser una panacea o a la que, por lo menos, teníamos que pedirle mucho más, y entonces la pregunta empezó

a ser ¿cómo *profundizamos* nuestra democracia?, ¿cómo *democratizamos* nuestra democracia?

Es decir, cómo pensamos con más complejidad y más exigencias esas dos ideas fundamentales de la libertad y los derechos. De la palabra libertad digamos, para empezar, que es demasiado preciosa como para que se la ande rugiendo irreflexivamente para decir con ella algo muy menor, una forma muy menor de lo que debemos abarcar con esa palabra. Si vamos a pensar bajo el nombre de la libertad, la libertad de los individuos respeto al conjunto de fuerzas que a menudo la amenazan, la asfixian, la socaban (y está bien pensar la libertad así: esta idea "negativa" de la libertad, esta idea de la libertad como "libertad de", tiene la más alta importancia), tenemos que pensar el modo en que amenazan nuestra libertad los monopolios, las iglesias, la opinión pública, el mercado, frente a los cuales, muchas veces, el Estado, lejos de ser un obstáculo, como se nos quiere hacer creer, es, muchas veces, la condición misma de posibilidad.

Debemos discutir, en efecto, la idea de que la libertad está siempre, y por principio, del otro lado del Estado. Ese no tiene por qué ser el caso si ese Estado está gobernado de manera democrática y en favor, en lugar de en contra, de esa libertad. En democracia el Estado no es, a priori y en primer lugar, un enemigo de la libertad sino, al contrario, la condición para que podamos disfrutar de esa libertad frente a sus verdaderos enemigos: las fuerzas del mercado, de las corporaciones, de las ideologías, de los medios.

Pero además la libertad no es solo libertad "negativa" o "libertad de", sino también la libertad de los ciudadanos y las ciudadanas *para* hacer una cantidad de cosas. Por ejemplo –y esto es fundamental– para participar de los procesos de discusión, de toma de decisiones. No hay libertad plena si los ciudadanos y las ciudadanas no participan de los procesos de discusión y de decisión sobre los asuntos que conciernen a su vida colectiva. Si a la idea de libertad negativa podemos llamarla una idea "liberal" de la libertad, a la idea de libertad como libertad positiva "para" participar en los asuntos públicos podemos llamarla una idea "democrática" de la libertad. No hay democracia –no hay libertad democrática– sin participación.

Pero además (tercera idea sobre la libertad, entonces), no hay libertad plena en un país o en una comunidad que no sea, ella misma, libre de un amplio conjunto de factores exteriores que pueden volverla esclava de, verbigracia, un ejército invasor, una potencia extranjera o un organismo financiero internacional. A esta tercera idea de la libertad, por oposición a las dos anteriores (la liberal y la democrática) me gusta llamarla "republicana". La palabra "república", que no tengo la menor intención de regalarle a la manga de conservadores que se han apropiado de ella en la discusión pública

argentina, quiere decir "cosa pública", y la libertad no es solo una cosa privada, no es solo una cosa que concierne a los individuos, no es solo mi libertad para hacer lo que me dé la gana: es también la libertad colectiva de un pueblo que requiere al Estado para realizarse frente a los poderes económicos, financieros, corporativos y militares del planeta.

Por eso necesitamos más y no menos Estado para ver garantizadas nuestras libertades negativas, nuestras libertades positivas y nuestras libertades republicanas o, para decirlo con el nombre que le damos a esta libertad en el lenguaje político corriente, nuestra soberanía. Porque de eso hablamos cuando hablamos de libertad colectiva de un pueblo.

La palabra derecho es el otro componente fundamental de los modos en los que pensamos en nuestras primeras fases contemporáneas. La democracia garantiza un conjunto de derechos y quizás podamos llamar "procesos de democratización" a los procesos de ampliación, universalización, profundización de esos derechos; es decir, de realización de esos derechos, puesto que los derechos, por definición, son universales o no son. Los derechos de un grupo particular no son derechos: son privilegios o prerrogativas.

Por eso, la idea de derecho es muy importante y, al mismo tiempo, muy difícil. La palabra "derecho" es difícil de pensar y nos trae muchas discusiones y problemas. Sobre todo con la derecha, que no la entiende, que no sabe qué quiere decir, que no tiene la menor idea de a qué se refiere. La derecha simplemente *no entiende* una frase como, por ejemplo, "Yo tengo derecho a la educación". No la entiende, y hay algo que es "razonable" en que no la entienda. Porque la verdad es que la frase "Yo tengo derecho a…" no tiene un significado nada evidente, y porque el que la dice en general *no tiene* el derecho que proclama tener. En efecto, nadie que, de hecho, pueda comer dos veces por día, o ir a la escuela o a la Universidad, anda por ahí levantando el dedo índice y diciendo "Yo tengo derecho a comer dos veces por día", o a ir a la escuela, o a la Universidad, y esto por la simple razón de que, a ese derecho, de hecho, *lo tiene.*

¿Quién es entonces el que anda por ahí diciendo "Yo tengo derecho a…"? Pues por regla general aquel que, no teniendo, de hecho, ese derecho, reclama tenerlo, y dice "tenerlo" porque le parece escandaloso (y aspira a que a su interlocutor también le parezca escandaloso) el hecho de que, de hecho, a ese derecho que dice tener no lo tiene. La idea de derecho es inseparable de la sensación de escándalo que nos produce (y que no debe dejar de producirnos) el hecho de que los derechos que deberían ser de todos sean en realidad de unos pocos. Es decir, como decíamos, que no sean derechos, sino privilegios o prerrogativas.

Entonces, el que dice "yo tengo derecho a…" dice, en realidad, tres cosas. Una: "yo no tengo derecho a…". Dos: "pero está mal que yo no tenga derecho a... no puede ser, es un escándalo, *no hay derecho* a que yo no tenga derecho a…". Y tres: "Alguien debería hacer algo al respecto", "Alguien". ¿Quién? Respuesta: el Estado. "Algo". ¿Qué? Respuesta, política. O políticas. Intervenir, establecer normas, asignar recursos para tratar de cambiar las cosas a partir de políticas públicas, de políticas institucionales, que hagan que los derechos que proclamamos, y que muchas veces están establecidos por las propias leyes de la Nación, lo sean de manera efectiva y cierta, y no de manera puramente declarativa o nominal. Las leyes son producto de muchas luchas. Pero que un derecho esté (esté establecido, esté escrito) en el texto de una ley no garantiza que sea un derecho de hecho si esa ley no es acompañada después por políticas públicas activas.

"La vida de un derecho"

Los derechos tienen, por así decir, una vida, son cosas dinámicas. Hay un momento en que una cierta posibilidad vital, en cualquier orden, se nos empieza a volver pensable, por así decir, *como* un derecho: se nos empieza a volver "pensable" que esa posibilidad no debería ser un privilegio de unos pocos sino una posibilidad cierta y efectiva de todo el mundo. Ese es el primer momento, por así decir, en la "vida" de un derecho. Es su infancia, o su adolescencia. Es el momento en que una cierta cosa se nos vuelve pensable como el derecho que no es, pero que –empezamos a pensar– debería ser.

El segundo momento en la vida de un derecho es: su declaración. Alguien dice "en voz alta" que tal cosa es un derecho. No hay muchas cosas en la vida que se "declaran". Los derechos se declaran. También se declara la guerra, se declara el amor y se declaran los bienes. No sé si hay muchas cosas más que se declaran. Pero a los bienes se los declara porque es una obligación legal, al amor se lo declara porque se lo siente, a la guerra se la declara para que ocurra. Y a los derechos: ¿para qué se los declara? Para que existan, desde luego. Para que, declarados, *se vuelvan* derechos efectivos. Pero eso requiere, después de la declaración de los derechos, dos pasos más, dos momentos más, dos "edades" más en la "vida" de los derechos: la edad de su puesta por escrito en el texto de una ley y la edad de la implementación efectiva de esa ley por medio de políticas públicas activas. Porque si no, no pasa nada. Las declaraciones no cambian el mundo ni vuelven más efectivos los derechos. Y las leyes *tampoco* cambian el mundo ni hacen que los derechos que legislan lo sean de manera efectiva y cierta si no van acompañados por políticas activas.

Por ejemplo, hace poquito tiempo tuvimos nosotros una gobernadora de la provincia de Buenos Aires que se preguntaba por qué se había poblado esa hermosa provincia con universidades por todos lados, "si todos sabemos" (así dijo: "si todos sabemos", como si el problema de los derechos fuera un problema del orden del "saber") "que en este país los pobres no llegan a la Universidad". Lo gravísimo de esta frase –que estamos escuchando en múltiples modulaciones en estos días– no es su verdad o su falsedad. Lo gravísimo de la frase es que la que la dijo no era una socióloga contándonos en un simposio los avances de su trabajo de maestría sobre las relaciones entre pobreza y estudios superiores. Era una gobernadora. Era una señora a la que los y las bonaerenses habían votado –imagino yo– no para que les contara cómo funciona de hecho el mundo, sino para que hiciera política. Es decir, para que implementara medidas que cambiaran el modo injusto en que funciona el mundo e hicieran que el mundo funcionara un poco más parecido a lo que dicen las leyes del país al que pertenece la provincia que esta gobernadora gobernaba.

Entonces: "pensabilidad" de un derecho, declaración de un derecho, legislación de un derecho, políticas públicas activas, que implican asignación de recursos, que implican intervención en el mundo para cambiarlo y para que los derechos no sean puras declaraciones sino realidades efectivas y ciertas para las personas. Hoy un cierto discurso nos quiere hacer creer que el mundo solo puede funcionar como funciona, y que pretender que con declaraciones, leyes y políticas empiece a funcionar de otra manera es una chiquilinada o es pura demagogia. Querría decir que están equivocados. Que hacer política *sí* cambia el mundo. Que la política *sí* hace la diferencia. A ver si podemos mostrar esto con algunos (pocos) numeritos.

Hace unos veinte años, dos sociólogos de la educación franceses, de apellidos Baudelot y Establet, escribieron un libro de lo más interesante en el que dicen que en todos los países del mundo a los hijos de los ricos les va, en el sistema educativo, mejor que a los hijos de los pobres. Los hijos de los ricos se reciben más rápido, tienen mejores notas y abandonan menos. Los pobres se caen del sistema educativo más que los ricos. Eso, por supuesto, ya lo sabíamos. Lo habíamos leído en muchos lados. Por ejemplo, en el mismo lugar en que lo leyeron hace tiempo los propios Baudelot y Establet: en Bourdieu. Pero lo interesante que dicen Baudelot y Establet es lo que sigue a eso que ya sabíamos nosotros y que ya sabían ellos también. Lo más interesante que dicen es que en aquellos países del mundo en los que existen políticas públicas, políticas institucionales, políticas educativas, políticas pedagógicas compensatorias de las diferencias y las asimetrías que crea el mercado, la incidencia de la pertenencia de clases de los papás sobre la performance educativa de los hijos es hasta tres veces menor que en los países donde no existen esas políticas.

Es decir: no hay excusas. Hay que hacer política, hay que hacer políticas. Hay que poner plata para corregir las inequidades del mercado. No hay que suponer que el mercado distribuye eficientemente los recursos y retirarnos de allí y no hacer nada. Y no hacer nada incluso –a veces– con el cínico pretexto de que el sistema educativo -específicamente el nivel superior- es socialmente regresivo. La derecha es conmovedora: nos quiere hacer creer que le interesa la regresividad de los gastos del Estado, en un país en el que por cierto que los gastos del Estado son *muy* socialmente regresivos, justo cuando el gasto del que nos habla es el gasto del Estado en las instituciones educativas públicas.

A ver: es cierto, claro, este caballito de batalla de la derecha de que lo que se llama el "gasto universitario" del Estado es socialmente regresivo. Es decir, que se benefician de él más los sectores medios altos y altos que los sectores medios bajos y bajos. Esto es así, y además es así desde el fondo de los tiempos. Pero que esto sea así y que lo sea desde hace mucho tiempo no nos exime de la tarea de mirar cómo evolucionan las cosas en el tiempo (el tiempo, la historia, el hecho de que las cosas pueden cambiar y de hecho cambian en la historia: eso es lo que la derecha no puede pensar) y de apreciar algunas tendencias interesantes.

Los datos que voy a dar ahora surgen de investigaciones desarrolladas por un muy competente grupo de economistas de la Universidad donde trabajo. Estos queridos colegas han comparado datos que son públicos sobre la inversión pública en el sector universitario en dos años: 2000 y 2015, y han determinado que en el año 2000 los hijos del quintil más rico de la población se beneficiaban del gasto del Estado en la Universidad, en efecto, más que los hijos del quintil más pobre. ¿Cuánto más? 4,5 veces más. Es decir, en una proporción de 4,5 a 1. La Universidad era, en efecto, socialmente muy regresiva.

En 2015, después de muchas políticas universitarias, sistemas de becas, creación de universidades nuevas, mejoramiento de los salarios docentes y no docentes, plan conectar igualdad, plan progresar y planes de todos los colores y pelajes, los hijos del quintil más rico de la población seguían beneficiándose del gasto del Estado en la Universidad más que los hijos del quintil más pobre. ¿Cuánto más? 1,4 veces más. Es decir, en una proporción de 1,4 a 1. Si le saco una foto a este último momento y con esa foto voy y escribo un editorial para *La Nación*, puedo decir, sin mentir, que la Universidad es socialmente regresiva, y pedir que se arancele o que se privatice o que se cierre y se use la plata para otra cosa.

Pero si en lugar de sacar una foto miro, como se dice, "toda la película" y comparo esos datos con los de quine años antes, puedo decir que la cosa había cambiado, que había cambiado mucho, que había cambiado mucho *justo*

gracias a la política, a las políticas, que se habían desplegado, y que (lo digo rápido: habría mucho para conversar) por lo menos en el trazo grueso veníamos muy bien. Claro: después empezó a gobernar la derecha y cortó todas las políticas que venían, de hecho, mejorando mucho la progresividad del gasto universitario, o limitando mucho su regresividad. La derecha no hace políticas compensatorias de las desigualdades del mercado, logra así lo que es obvio que resulta de esa decisión: que la Universidad sea socialmente regresiva, le saca después una foto a esa Universidad regresiva y con esa foto escribe editoriales en *La Nación* y hace discursos diciendo que eso es una injusticia y que mejor arancelemos, privaticemos, cerremos.

Además de la regresividad, la derecha tiene otro caballito de batalla. Leemos con mucha frecuencia que nuestras universidades públicas tienen una baja tasa de graduación, que se reciben muy pocos chicos y chicas en relación con la cantidad que ingresa. Eso es cierto. Y yo agregaría que, además, esas tasas de graduación son socialmente muy injustas. Si pudiéramos dividir la población universitaria en tres tercios, el tercio más rico tiene una tasa de graduación, en nuestras universidades públicas, comparable a la media de las universidades del planeta. El tercio del medio tiene una tasa de graduación mala. Y el tercio más pobre, una tasa de graduación pésima. Son los y las jóvenes más frágiles, que más se nos caen.

Pero de nuevo miremos datos. Y volvamos a comparar los de 2000 con los de 2015. Entre esos años la tasa de graduación mejoró significativamente en todo el sistema. Pero, además, en el tercio más rico lo hizo en un 50%, en el del medio en un 100% y en el más pobre –evidentemente el más favorecido por las políticas de becas, por el plan Progresar, por el Conectar Igualdad…– en un 200%. Por supuesto, incluso después de estas grandes mejorías la tasa de graduación de los más ricos sigue siendo más alta que las de los más pobres, pero esa diferencia se redujo significativamente: si la graduación en el sistema universitario público argentino sigue siendo socialmente injusta, en 2015 lo era mucho menos que quince años antes.

Esto muestra, nuevamente (y nuevamente si somos capaces de mirar "la película entera") que hacer política, políticas, hace la diferencia. Que difícilmente permita que los derechos se realicen cabalmente, plenamente y para todos, pero que van acercando a las sociedades a ese horizonte, y volviéndolas, por lo menos, menos injustas. Para eso necesitamos instituciones estatales, instituciones públicas (instituciones educativas, sin dudas) mucho más democráticas, más participativas, mucho más eficaces y mucho más atentas a mejorar sus capacidades de orientar sus acciones en relación con sus estudiantes y con todos aquellos que son sujetos de ese derecho que tenemos que garantizar.

ESPACIO MEMORIA Y DERECHOS HUMANOS
Género
igualdad de oportunidades
CTERA
CTERA

CAPÍTULO 11

JUSTICIA, DERECHOS HUMANOS Y GÉNEROS

Emilse Bustos, Natalia Salvo, Yamile Socolovsky.

PRESENTACIÓN

La defensa del derecho a la educación y de la educación pública, de la memoria, la verdad y la justicia, de la diversidad de géneros, son luchas decisivas en esta etapa histórica. Porque los 40 años de democracia son motivo de celebración y, a la vez, representan una conquista que no es "definitiva".

Es muy importante analizar los núcleos de sentido y las dimensiones fundamentales de nuestra democracia, como condicionantes de las políticas educativas que se despliegan en cada contexto.

Este capítulo entrelaza, en perspectiva histórica, los debates sobre el sindicalismo, los derechos humanos, el feminismo y la educación pública, en un momento en el que las instituciones de la democracia están siendo atacadas expresamente y con mucha determinación por la derecha.

Lilia López
(Secretaria de Género de CTERA)

Mujer, Mujeres y la Causa Fuentealba

Emilse Bustos[44]

Es oportuno que las mujeres sindicalizadas hagamos oír nuestra voz en relación al tema que fue estandarte prioritario en la lucha de ATEN, de CTERA, y de todos los Sindicatos de Base de nuestra organización, en los últimos 16 años: el pedido de "Justicia Completa" por el asesinato del compañero Carlos Fuentealba.

Sandra Rodríguez se transformó en esa "mujer política" que, desde el dolor que significó la pérdida de su compañero, alzó su voz en todo ámbito y espacio necesario para denunciar, clarificar, convencer y construir consensos. Puso el cuerpo, "su cuerpa", para enfrentar con la razón por delante al sistema judicial de la provincia de Neuquén -jueces, fiscales y abogados- que la hostigaron, estigmatizaron e, incluso, cuestionaron en su condición de legítima querellante.

Han sido repudiables cada una de las diversas formas que la misoginia y el patriarcado fueron tomando para intentar quebrarla. Sostenida por el amor que la une a sus hijas, se hizo fuerte, inconmensurable.

Reconocida por todes como la compañera de Carlos, entre tantas otras decisiones humanamente políticas, sostuvo la vista frente al asesino que disparó contra Carlos y al asesino que dio la orden; argumento en estrados judiciales, políticos, mediáticos, y desarticuló los argumentos con los cuales algunos sectores sindicales abandonaron la causa.

Sandra Rodríguez esperó, nosotros y nosotras esperamos, 16 años para que nos dieran la razón: "Fue un crimen de Estado". "Fue violación de los Derechos Humanos".

La cúpula de la Policía provincial fue responsable del operativo de "cacería" ordenado por el ex Gobernador Sobich, quien puso en riesgo la vida de todas y todos los compañeros que estaban en la ruta, sin cortarla, ejerciendo el derecho de la protesta social.

[44] Secretaria de Derechos Humanos de la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN) entre los años 2018 y 2021. Actualmente es Secretaria de diversidad y género de ese sindicato.

A partir de ese operativo represivo en Arroyito montado el 4 de abril del 2007, nuestro sindicato asumió el compromiso irrenunciable en la lucha por Justicia Completa además de sostener, siempre, los objetivos de cualquier Sindicato de trabajadoras y trabajadores de la educación, como dar pelea por las reivindicaciones salariales, condiciones laborales y la defensa de la escuela pública.

Es por esto, que debemos decir también que hay otras mujeres sindicalizadas que merecen el reconocimiento. Esas mujeres, también esperaron y lucharon 16 años por justicia completa. Son las mismas que también estuvieron en la ruta ese 4 de abril de 2007; las que corrieron a campo traviesa con las armas de los policías apuntándoles a la cabeza; las que corrieron y quedaron arrinconadas en los alambrados de los campos muy alejados de la ruta, las que se refugiaron en la estación de servicio, pensando que quizás no volverían a sus casas. Todas ellas vieron a Poblete disparando el arma y vieron caer a Carlos; auxiliaron a compañeros y compañeras perseguidos por la policía, fueron testigas en la causa Fuentealba I identificando y denunciando a los responsables. Esas compañeras sobrevivientes contuvieron su llanto durante 16 años y atravesadas por el dolor también sostuvieron la lucha colectiva. Se sostuvieron a pesar del dolor y volvieron a sus aulas a continuar con la tarea amorosa de enseñar y aprender. Abrazaron las causas del feminismo y el derecho a vivir vidas plenas y nos abrazaron con la sororidad que nos fortaleció a todas.

Nosotras conocemos sus nombres y sus rostros, nosotras sabemos que contamos con ellas, siempre. Ellas empezaron a cerrar sus heridas con la resolución de la causa Fuentealba II de la que también fueron testigas y pudieron contar ante los jueces los hechos del 2007, su testimonio también fueron útiles para la condena de la cúpula policial. Reivindicamos a esas mujeres y nos sentimos orgullosas de ser sus compañeras de lucha.

La causa por Justicia Completa, es la causa de todes, atraviesa nuestra tarea áulica, nuestra lucha en las calles, asambleas y congresos. Tan prioritaria ha sido esta lucha que la actualización estatutaria de ATEN, realizada en 2017 establece la institucionalización de la Escuela de Formación Sindical “Carlos Fuentealba” y declara como objetivo prioritario de nuestro sindicato a “La lucha por Justicia Completa”.

Tal es la convicción de nuestra lucha que la mantenemos a pesar de que el poder judicial nos negó la posibilidad de ser querellantes. Quisieron darnos un escarmiento, pero no lo consiguieron. Quisieron terminar con un sindicato combativo, pero no lo consiguieron. Seguimos de pie, por más conquistas para el conjunto de las y los trabajadores de la educación.

Abrazamos y militamos la causa en la construcción de la Memoria activa en la historia del Movimiento Obrero y la transformamos en concepto pedagógico: nunca más puede morir un trabajador o trabajadora por luchar. Es por eso que, a los 15 años de esta lucha, era necesario poner en la agenda pública lo sucedido.

Entonces, nuestro sindicato convirtió aquel hecho traumático del "horror de lo ocurrido y el dolor de lo vivido" en un acto pedagógico de transmisión generacional a partir de la que fue la Carpa de la Memoria. Por allí pasaron miles de estudiantes y logramos que se conozca la verdad de lo sucedido. Una actividad que construyó pedagogía de la memoria y, como dijo nuestra compañera Sandra Rodríguez, se construía también "una pedagogía de la justicia" en esas nuevas generaciones para que Nunca Más vuelva a ocurrir.

Nuestro mensaje y convicción es que las mujeres sindicalizadas, en ATEN, en CTERA, estamos de pie para combatir todas las políticas que las derechas quieren imponer. Por todas las luchas que nos quedan, acá estamos las mujeres, acá estamos compañeros, compañeras construyendo resistencia y lucha.

Historia, Movimiento obrero, Derechos humanos, Trabajo, Género y Justicia. Una articulación necesaria

Natalia Salvo[45]

La temática Justicia, Derechos Humanos y Géneros tiene una centralidad innegable en materia gremial. Es importante tratarla en el aniversario de la creación de CTERA, sobre todo, en tiempos de criminalización sindical que retorna a la penalización de todos los derechos sociales. No es un fenómeno novedoso. A veces, intentamos esfuerzos denodados al hacer análisis coyunturales cuando quien tenemos enfrente, el verdadero enemigo del movimiento obrero, no sólo que no los hace, sino que el sujeto histórico-político estigmatizado y penalizado es el mismo.

Y el gremio docente tiene una trascendencia singular. Un sindicato que siempre fue punta de lanza respecto de las reivindicaciones salariales pero también, fue objeto de persecución por la tarea vertebral y fundamental que lleva a cabo para la construcción de la identidad de las personas, los y las docentes y el pueblo en general.

El año en que se constituyó la CTERA fue el mismo en que se produjo el golpe de Estado en Chile, un anticipo de la dictadura que vivió nuestro país entre 1976 y 1983. El clima de demonización sindical era muy similar al actual. Hoy asistimos nuevamente a un microclima caracterizado por una fuerte invisibilización de lo sucedido en esa última dictadura: la destrucción de derechos sociales.

Desde ya hay diferencias. Sin embargo, las nuevas derechas avanzan sobre temas ya saldados en términos de memoria y de derechos humanos. Ese avance no se da sin una narrativa que justifique la pulverización de derechos y la persecución.

En el 2015 empezaron hablando del "curro de los derechos humanos", constituyen una suerte de enemigo interno patológico incluido en la sociedad. Para la derecha el peronista o kirchnerista antes era un subversivo y hoy es un enfermo. Instalan así el concepto de "enfermedad" o "residuo" social a extirpar

[45] Abogada laboralista especializada en Derecho Social, egresada de la UBA. Docente de la Fac. de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ).

como “solución final”.

Así, dentro del juego democrático, paradójicamente, proponen exterminar un espacio político.

Otro de los factores distintivos de época es la deshistorización respecto de lo que sucedió en la última dictadura cívico militar. Resulta preocupante porque costó mucha sangre, tanto al movimiento obrero, como al estudiantil, así como a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo.

Ocultar los móviles del pasado implica, también, invisibilizar la causa económica que se impulsó y sostuvo el golpe de Estado.

En esa clave los gremios tienen una función central, y vaya si la tiene el gremio de la educación. Durante la dictadura tuvieron que elaborar el “manual del buen estudiante”, y no por casualidad, más de la mitad de las y los detenidos desaparecidos eran trabajadores y trabajadoras.

En tal sentido, digo que “es la economía”, porque cuando se creó CTERA, el nivel de pobreza era inferior al 6 %, la participación de los trabajadores en la “torta de la riqueza” era superior al 50 %. Esto se traduce en salario, pero también se traduce en derechos. Estamos hablando de una economía en donde el trabajo efectivamente dignificaba; ni siquiera estamos cuestionando las bases del capitalismo, simplemente estamos diciendo que teníamos derechos. Necesitamos participar como sujetos políticos, tener derechos sociales y laborales para ser felices.

El olvido, es la última faceta y la conclusión de un proceso de negacionismo. Por eso la memoria es tan importante para nosotras y nosotros. Hay un politólogo que dice que el 10% de la población actual tiene conciencia política de lo que sucedió en la última dictadura cívico militar y, muy pocos, la tenemos acerca de lo que sucedió en el 2001. Me estoy refiriendo a dos procesos de neoliberalismo.

Entonces, creo que el gran logro de la dictadura es haber hecho olvidar que el derecho al trabajo es un derecho humano. Cuando hablamos de derechos humanos no se nos ocurre pensar en el laburante, en el sindicato, incluso dentro del mismo espacio nacional y popular. Lo que se nos ocurre son los derechos más básicos; es decir, lo que los abogados y abogadas nombramos como los derechos de primera generación: poder moverte, tener posibilidades de expresarte, etc. Pero ¿qué pasa con la distribución de la riqueza?, ¿con la remuneración digna? y ¿con la igualdad en el marco de las relaciones de trabajo?

Me voy a referir a la temática de género y lo quiero conectar con los delitos de lesa humanidad. Hoy tenemos que desde "La Libertad Avanza", Victoria Villarruel pretende homologar la situación de quienes fueron muertos de organizaciones que, obviamente, estaban clandestinizadas con la dictadura.

Sin embargo, no se trata de la misma circunstancia, porque tenemos una norma que lo define, el Estatuto de Roma en su artículo 7, dice qué es un delito de lesa humanidad: ir contra la población civil utilizando las estructuras del Estado, y tiene que ser un plan sistemático. Hay dos delitos que prescribe justamente esta norma, la desaparición forzada que es imprescriptible -hay todavía compañeros y compañeras desaparecidos- y el robo de bebés, que tiene que ver con la sustitución de identidad, que es un delito que continúa porque hay alrededor de 400 nietos/as sin saber su identidad.

Ahora voy a la justicia. Menciono la cuestión de género porque uno de los grandes delitos invisibilizados son las violaciones en el marco de la tortura y las detenciones ilegales y clandestinas. Esto también lo vemos expresado en el mundo del trabajo y en el mundo de la política. Por supuesto esto no lo vamos a poder discutir con alguien de la derecha, pero discutámoslo adentro.

Este debate es central, el patriarcado es un discurso que puede estar presente, con distintos matices, en todos los partidos políticos. Pero hay partidos que lo tienen como base y axioma; me refiero la negación de la mujer, a la destrucción del Ministerio de la Mujer, a la lógica binaria, etc. Esto también lo decía Videla: tradición, familia y propiedad.

Nosotros pregonamos una política de inclusión, de la felicidad, del amor, en todas sus acepciones. Pero tenemos que ampliar ese discurso y que no se nos apropien del feminismo, no queremos una feminista como Victoria Villarruel. Creemos en el feminismo de ampliación de derechos.

Cierro con el tema de la justicia, hoy tenemos un Poder Judicial que no sancionó, por impunidad, a Blaquier. Tenemos un Poder Judicial, una Corte, con integrantes negacionistas. Tenemos un fiscal, como Stornelli, que habla de la lógica de la mafia.

Deben haber escuchado a Roco Carbone, filósofo, refiriéndose a la "*Omertá"*, es decir, el silencio como forma de construcción de poder en la mafia, la invisibilización de la mujer, desde ya. Bueno, lo escuché a Stornelli hablando de la *Omertá*, diciendo que la declaración de constitucionalidad de la ley del arrepentido, que fue una ley que se sancionó a imagen y semejanza del protocolo de la DEA en el año 2016, por el cual empezó la "Causa cuadernos"

(venía y declaraba bajo presión) era “impedir que llegue la mafia”. Eso a mí me hiela la sangre.

Por eso, hay que articular Historia, Movimiento obrero, Derechos humanos, Trabajo, Género y Justicia.

Las luchas populares en la construcción de democracia

Yamile Socolovsky[46]

Es siempre importante que podamos hacer el intento de poner el presente en una perspectiva histórica, en esta ocasión para analizar lo que representa una derecha que siempre vimos asediando a la democracia desde el ejercicio de su poder fáctico, pero que asume hoy una expresión política electoralmente eficaz que le permite desplegar su estrategia dentro del marco institucional y, en cierto modo, poner en jaque a la democracia desde adentro.

Podemos caracterizar la etapa hablando de "las derechas" o de una "nueva derecha" emergente en un contexto de grandes y aceleradas transformaciones sociales, económicas y culturales que están produciendo fenómenos políticos similares en todo el mundo. Esa conceptualización supone un debate importante, que no deberíamos eludir pero que no vamos a saldar fácilmente, ni con la celeridad que exige la acción. Mientras tanto, creo que lo central es comprender que este es un momento particular -seguramente y por muchas razones decisivo- en una disputa histórica, constituyente de la vida política de nuestro país y de nuestra región, que ha sido configurada en estas latitudes por la confrontación entre un proyecto oligárquico y un proyecto popular. Puede parecer una simplificación excesiva, pero creo que es el núcleo de sentido de lo que está en juego.

Parafraseando a Rodolfo Walsh, lo que la oligarquía quiere es que perdamos la memoria. Es fundamental poder inscribir nuestras luchas en presente, comprendiéndolas como parte de un recorrido histórico, reconocernos en las luchas pasadas y proyectar desde ahí hacia el futuro. Esto es muy importante a la hora de pensar los 40 años de democracia, porque esta celebración de una institucionalidad democrática ininterrumpida por cuatro décadas debe invitarnos a dar una perspectiva histórica a la disputa y a la discusión del rol que hoy tienen en ella nuestras organizaciones y nuestras demandas.

Lo primero que cabe señalar es que, en estos 40 años de continuidad democrática, el sentido de esta democracia no dejó nunca de estar disputado. No ha habido golpes de Estado en el sentido clásico, pero la democracia no dejó nunca de ser hostigada por los poderes fácticos y, a lo largo de este período, podemos señalar insuficiencias, contradicciones, situaciones que

[46] Profesora de Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata. Secretaria de Relaciones Internacionales de CONADU. Secretaria de Género y Diversidad de la CTA.

constituyen una negación de lo que entendemos por democracia, y una serie de momentos especialmente críticos, como fueron los períodos de auge de las políticas neoliberales que se iniciaron con la última dictadura cívico militar, pero que también se desarrollaron en nuestro país, en el marco del funcionamiento de las instituciones de la república.

En ese recorrido histórico necesario, es importante analizar algunas cuestiones que representan núcleos de sentido y dimensiones organizativas fundamentales en nuestra construcción de democracia, y que forman parte central de los ejes de debate en el presente. El sindicalismo, los derechos humanos, el feminismo y la educación pública. En todas estas cuestiones podemos registrar avances, pero también limitaciones y enormes desafíos. Pero en este momento es necesario preguntarnos por qué todo eso está siendo atacado expresamente y con mucha determinación por la derecha.

La dictadura representó el proyecto económico, político y cultural de los sectores dominantes en Argentina, que tuvo una estrategia represiva para desarticular la organización sindical y política de la clase trabajadora. Por eso tenemos ese saldo tan tremendo de la represión sobre las y los trabajadores organizados y organizadas en distintas formas en nuestro país. Y por eso hemos tenido, además, después de la recuperación de la democracia la continuidad de una campaña anti sindical permanente, con momentos en los que la derecha ha intentado avanzar abiertamente contra los derechos laborales y sindicales, como fue durante el gobierno de Mauricio Macri, atacando a nuestras organizaciones y dirigentes. Porque hay una construcción ideológica, cultural-que no dejó de desplegarse en ningún momento, tratando siempre de poner a las organizaciones sindicales bajo sospecha para deslegitimarlas y debilitarlas.

La oligarquía anhela una sociedad sin sindicatos, una sociedad esclavizada. Y sabemos lo que eso significa, porque las organizaciones sindicales han sido determinantes en la conquista de derechos y en la construcción y la defensa, no sólo de esta democracia que tenemos sino, de la posibilidad de profundizarla en términos de igualdad y justicia social. Porque es la organización de las demandas de las y los trabajadores -sindical, territorial, política- la que trae a la política el contenido popular para una democracia que efectivamente se parezca a lo que pensamos que debe ser; es decir, no solamente como institucionalidad jurídico política sino como una construcción social que haga realidad los derechos en la vida de las personas.

La cuestión de los derechos humanos también es algo que hay que recuperar en perspectiva histórica, y también es importante ver que la lucha por los derechos humanos, que hoy sintetizamos en la reivindicación de una política

de Memoria, Verdad y Justicia, no se denominaba así al comienzo ni se encontraba como ahora tan claramente imbricada en la trama de las demandas populares, es una lucha que se fue cargando de sentidos, poco a poco, y en la medida en que en el movimiento popular, con todas sus organizaciones junto a los organismos de derechos humanos con nuestras Madres y Abuelas siempre presentes y a la vanguardia, pudo construir una amplia articulación de las luchas democráticas.

Recordemos a los organismos de derechos humanos acompañando a las trabajadoras y trabajadores desocupados durante la década del ´90, a las Madres presentes en las movilizaciones estudiantiles, en las protestas de jubiladas y jubilados, o en la Plaza de Mayo en la pueblada del 2001, a nuestra Central y los sindicatos combativos en esos años siendo parte de la batalla contra la impunidad, pero también insistiendo en la necesidad de reconocer que el movimiento obrero fue un objetivo central de la represión dictatorial y de sacar de la invisibilización la acción de los sindicatos en la resistencia al régimen del terror. Un encuentro que fue construyendo el enlace entre el sentido político de la lucha de la militancia de les 30.000 y de la movilización política en la etapa post dictadura. Es decir, fue construyendo la relación entre el contenido de aquellas luchas y las luchas presentes. Un proceso que, además, convocó a nuevas generaciones a sumarse a un presente de lucha y a reconocerse como parte de esa brava y digna historia, en un momento en el que el movimiento popular estaba fragmentado, sin conducción y sin una perspectiva clara para imaginar una salida política a una situación muy compleja y de penurias crecientes para la mayoría.

Esa construcción de un sentido denso de los derechos humanos, que ha sido muy propia de la Argentina y que devino una marca identitaria de nuestro movimiento social, tuvo un derrotero muy potente en términos políticos, y está a la base del proceso de Memoria, Verdad y Justicia que se constituyó como política de Estado durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. Esa comprensión histórica subyace a la decisión y la posibilidad misma de comenzar a señalar al poder económico como autor del proyecto de la dictadura. Cuando, -apoyándose en la acción militante de las organizaciones que nunca habían dejado de batallar contra la impunidad, y que realizaron un inmenso trabajo de acopio de pruebas y testimonios- Néstor Kirchner honró su compromiso histórico con la decisión de impulsar el fin de las leyes de impunidad, se pudo avanzar en las causas penales contra los genocidas con el apoyo decidido del gobierno. Se pudo también comenzar a juzgar a los responsables últimos del terrorismo de Estado: al poder económico. En los estrados judiciales comenzó a discutirse el rol de las empresas y los empresarios, Papel Prensa, Mercedes Benz, Ford, Techint, Ledesma, etc. Estábamos a las puertas de desentrañar, como sociedad, la

verdadera razón del terror como estrategia del poder -oculta en las interpretaciones del genocidio como un exceso y en la teoría de los dos demonios. Y de hacer visible su continuidad en la Argentina post dictadura bajo otras formas de disciplinamiento social (el desempleo, la hiperinflación, la violencia institucional y el gatillo fácil, las operaciones de prensa, etc.).

Eso no nos lo van a perdonar nunca, porque ahí estábamos llegando al hueso de lo que provocó la dictadura, el genocidio y el terrorismo de Estado en nuestro país. Eso significaba hacer evidente cuál era el núcleo de sentido de ese proceso represivo. No es casual que la ofensiva en clave de "revancha clasista", que se ordenó primero detrás de Macri y el PRO y que ahora encuentra una oportunidad en Milei, haya recrudecido en ese mismo momento con la guerra mediático judicial especialmente dirigida contra Cristina pero, en general, contra la representación del campo popular y su expresión más avanzada, el kirchnerismo. Pero ellos siguen estando ahí, porque siguen siendo el poder fáctico dominante en Argentina. El proceso de Memoria, Verdad y Justicia hay que verlo en clave política, en clave cultural, y en clave económica también. Hay que ver cómo eso está presente hoy, en el modo en que se plantea la disputa con la derecha.

Por otro lado, si miramos la construcción del ataque que hace la derecha hoy en nuestro país y en toda América Latina, queda muy claro que también ponen el foco en impugnar las reivindicaciones del movimiento feminista. El movimiento feminista es un problema para la derecha porque es, justamente, un movimiento capaz de convocar, movilizar e interpelar una pluralidad de experiencias e identidades que se unifican en su común condición trabajadora ("trabajadoras somos todas"). En tal sentido, creo que también es importante pensar cómo fue que se construyó en nuestro país en estas décadas, un feminismo de estas características, movimientista y popular.

Así como los sindicatos, en tanto organización de la clase trabajadora, ponemos en cuestión en nuestras reivindicaciones la desigualdad estructural de nuestra sociedad en su clave económica, el feminismo que estamos protagonizando viene a poner en cuestión la otra clave de dominación que estructura nuestra sociedad, que es la desigualdad de género fundada en la división sexual del trabajo. La denuncia de esta doble opresión es la que el feminismo sindical lleva al seno del movimiento feminista y a las propias organizaciones sindicales. El movimiento feminista, popular y de clase, representa una fuerza capaz de desafiar integralmente las expectativas del programa reaccionario. Por eso decimos que ser feministas y ser sindicalistas es ser la pesadilla del neoliberalismo y de la derecha.

Con respecto a la educación pública, quiero hablar de esa educación pública que se hace cargo de estas luchas, que reivindica estas luchas. La educación tiene un rol decisivo en la construcción de democracia, especialmente, con quienes no vivieron las mismas cosas, y que ahora están asediados por otros discursos, por otras construcciones de sentido y a quienes también tenemos que escuchar. Tenemos que tener la capacidad de saber qué está pasando con nuestras y nuestros estudiantes, para poder construir ese diálogo que permita hacer memoria con sentido.

El lugar de la educación pública es clave, eso también lo sabe la derecha y por eso nos atacan, pero sabemos que justamente eso se debe a que ahí está una de las fortalezas que ha tenido y que tiene nuestra democracia y nuestro pueblo.

La defensa de la educación pública, como ámbito de construcción de democracia, no está escindida de la lucha por la defensa de nuestras condiciones de trabajo en las escuelas y las universidades. Y sobre esto también hay un ataque a la organización sindical, que se refleja en el ataque a la condición docente, que va de la mano de proyectos que pretenden desarticular y vaciar de sentido del mundo educativo y ponerlo en función del disciplinamiento de nuestras sociedades, con precarización del trabajo y de la vida. Esos proyectos avanzan sobre el mundo educativo transformando en un sentido regresivo las condiciones del trabajo docente. Tener condiciones adecuadas de trabajo en la docencia es tener condiciones para poder hacer todo esto que decimos que tenemos que hacer y que es la vocación política de nuestra tarea docente.

La defensa de la educación pública, de nuestras organizaciones sindicales, de la Memoria, la Verdad y la Justicia, así como las reivindicaciones del feminismo popular y de clase, son luchas democráticas decisivas en esta etapa, y dimensiones de la organización del campo popular que habrá que seguir fortaleciendo y entrelazando. La democracia no es una conquista definitiva, y no fue nunca una tarea acabada. Para defenderla será necesario recuperar los sentidos construidos en torno a esta idea, pero también habrá que recrearlos colectivamente para encontrar allí una cifra del futuro. La esperanza nunca es vana, somos parte de un pueblo que ha demostrado una y otra vez que no se resigna a la indignidad ni se rinde ante la injusticia.

H.I.J.O.S.
Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y
CTERA
¡LA ESCUELA PÚBLICA ENSEÑA RESISTE Y SUEÑA!

CAPÍTULO 12

POLÍTICAS EDUCATIVAS, AVANCE PRIVATIZADOR Y RESISTENCIAS CONTRAHEGEMÓNICAS EN AMÉRICA LATINA

Pablo Gentili, Liliana Pascual, Juan Gabriel Espínola,
Heleno Araujo, Martha Alfonso, Elbia Pereira, José Olivera.

PRESENTACIÓN

Si analizamos las políticas educativas que se están desplegando en la región, podemos observar a una diversidad de actores y de intereses en juego que operan para favorecer y promover la privatización y mercantilización de la educación.

En muchos de nuestros países se está produciendo un giro conservador, con el ascenso de la derecha que se expresa cada vez con más fuerza y virulencia. Las organizaciones del sector privado y los grupos empresariales ganan terreno y ejercen una fuerte influencia sobre los procesos de reforma del Estado.

Frente a esto, también están las resistencias de nuestras organizaciones gremiales y de los movimientos sociales que siguen peleando por los derechos sociales y las garantías del Estado.

Sobre esta situación de contexto, nos comparten sus ideas en este capítulo compañeros y compañeras, intelectuales orgánicos y dirigentes de los Sindicatos Docentes de la Internacional de la Educación.

Eduardo Pereyra
(Secretario de Relaciones Internacionales de CTERA)

Disputas y desafíos entre la privatización y la soberanía educativa, en el contexto del capitalismo cognitivo

Pablo Gentili[47]

Me interesa colocar tres cuestiones. La primera, relativa a los desafíos de la privatización y las luchas contrahegemónicas que es el tema central de este capítulo. Vivimos hoy una cierta paradoja, podríamos decir, porque el conocimiento siempre fue un factor fundamental de desarrollo de la humanidad desde que los seres humanos se constituyeron como *Homo fabers*, como sujetos que empezaron a modificar la naturaleza y su entorno para poder vivir y sobrevivir. Siempre el conocimiento fue un factor de producción, un valor esencial y siempre fue motivo de luchas y de disputas. Y por eso la lucha por el conocimiento y la lucha por el control del conocimiento es la lucha de la humanidad. También podríamos ver, la lucha de clases, la lucha entre los sectores que pugnan por imponer o construir modelos hegemónicos de sociedad, algunos para tomar el conocimiento como un bien común, público, socialmente abierto y disponible para todos y todas, y otros luchan para transformar el conocimiento en una mercancía cada vez más concentrada, más acumulada y privatizada. Pero como quiera que sea, aunque esto siempre existió, hoy estamos en un momento muy especial de nuestra historia, porque en esta etapa del desarrollo capitalista que estamos viviendo, de la globalización a escala mundial, es denominado el momento del capitalismo cognitivo. Nunca antes el conocimiento fue tan central en las dinámicas de producción, acumulación, y distribución de nuestras sociedades como hoy. Nunca cumplió un papel tan central en la innovación, ni en los niveles de productividad, de competitividad y, por supuesto, en la toma de decisiones de nuestras economías.

Por supuesto, también impacta directamente en la política y en la vida cotidiana de los sujetos porque, en definitiva, todo lo que interpela nuestra vida cotidiana hoy, está de alguna manera, vinculada a niveles de innovación cada vez más rápidos y acelerados que nos hacen funcionar, trabajar, vivir, sufrir, desear, amar, a partir de alguna cosa en la cual el conocimiento ha tenido un papel clave. Esto no solo pasa en la política, sino también en nuestras escuelas. La pandemia aceleró, por ejemplo, la llegada de las nuevas tecnologías a las escuelas, pero esto ya estaba, y por supuesto, el conocimiento es revalorizado cada vez más como un valor esencial en nuestras sociedades. Curiosamente,

[47] Doctor en educación. Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Fue director de FLACSO Brasil, secretario ejecutivo de CLACSO y Secretario de Cooperación y Acciones Prioritarias del Ministerio de Educación de la Argentina. Actualmente es ejecutivo senior del Banco de Desarrollo de América Latina.

en este momento en el que el conocimiento es tan central, es cuando más se han cristalizado en el mundo los niveles de diferenciación, segmentación, y precarización de los sistemas educativos nacionales, y lo que mucha gente se debería preguntar es ¿por qué? Ya que, se observa que cada vez más los gobiernos, -no solo de los países periféricos semi industrializados o pobres como los nuestros, sino también de los países más desarrollados-, parecen persistir en políticas que tienden a dualizar los sistemas educativos, generando un sistema educativo precario para los más pobres o los sectores medios, que no acceden a los niveles más altos de educación o a las instituciones de mejor, entre comillas, calidad del sistema educativo.

Claramente, en América Latina, esto tiene que ver con el lugar específico que ocupamos nosotros como naciones en ese modelo de capitalismo cognitivo. El conocimiento es cada vez más fundamental para transformar nuestra vida cotidiana y nuestra producción, la política y nuestra subjetividad. Pero a nosotros, en ese capitalismo competitivo, nos cabe un papel, que es el de ser productores de materias primas, de *commodities*, de bienes primarios que se exportan al mundo con bajísimo nivel de desarrollo y de valor agregado y, por lo tanto, con escasa intervención de la tecnología o del conocimiento altamente especializado y calificado.

Hay excepciones en América Latina como por ejemplo Brasil y México que tienen, sin lugar a duda, niveles de alta especialización en algunos sectores industriales, con gran capacidad de innovación científica y tecnológica, pero la norma general de América Latina, incluido Brasil y México, es que nosotros exportamos lo que podemos sacar de la tierra, del suelo, o aquellos recursos ~~lo~~ que están por encima de la superficie de la tierra.

Brasil, por ejemplo, hoy es el exportador mundial de carne, va a ser el mayor exportador mundial de trigo. Tenemos en Bolivia, Perú, Chile y Argentina la mayor reserva mundial de litio, junto con Australia, y de eso depende la provisión del insumo básico para que todo lo que usamos en nuestra vida cotidiana funcione, en primer lugar, los móviles. Pero nosotros no producimos baterías y mucho menos los móviles.

Estos modelos extractivistas y primarizados se corresponden con sistemas educativos que ofrecen una educación pobre, para los que están afuera del sistema, para los que sean atendidos, al menos en el sistema, de manera subsidiaria y precaria. Por lo tanto, la privatización del sistema en el primer espacio que se inserta, y que gana densidad y fuerza política, es en la permanente histórica y estructural privatización y precarización de nuestro sistema educativo.

La privatización no pasa por vender escuelas. Nadie las quiere comprar. ¿Quién va a querer comprar alguna escuela pública? si no es un buen negocio, cuesta dinero mantener la educación. Aun en los niveles precarios en que las mantienen gran parte de los países de América Latina, con algunas excepciones. ¿Dónde está la privatización? Está en el hecho de que se le traslada a la sociedad la responsabilidad de poder sobrevivir en un sistema cada vez más competitivo y cada vez más precarizado.

Lo que está ocurriendo en general es la fragmentación de los sistemas educativos -con la excepción de los gobiernos que han tratado de revertir esta tendencia con muchísimos esfuerzos-, que hace que, indefectiblemente, en los países más pobres, los sectores de menores recursos tienen peor educación que los ricos. Sistemáticamente, los que tienen mejores oportunidades educativas recurren a estrategias discursivas o narrativas para tratar de imaginar soluciones milagrosas para los que están sufriendo la precarización de la educación como, por ejemplo, sistemas internacionales de evaluación, que nos dicen mágicamente cuál es el camino para llegar a "la llave del cofre de la felicidad", para poder mejorar nuestros sistemas educativos cuando descubren que los niveles de aprendizaje de nuestros niños y niñas es cada vez más bajo.

Lo segundo que quiero plantear es que, en este marco, tenemos que prestarle más atención a cuestiones que, aunque no son habitualmente analizadas en estudios de la privatización de la educación, están demostrando ser temas cada vez más importantes; sobre los cuales hay que intervenir y discutir, porque ahí se producen decisiones de política educativa, en donde, muchas veces, se juega "el pedazo de carne más jugoso" para los intereses económicos y comerciales que están alrededor de la educación. Uno son, por ejemplo, las compras del Estado; en gran parte de América Latina el sistema de compras del Estado hace que, cuando los estados destinan recursos para financiar lo que después se aplicará o usará o destinará a las escuelas públicas, pasan por procesos de decisión que son muy poco públicos en general y tienden a beneficiar a un conjunto de empresarios que son los proveedores del Estado, que ganan muchísimo dinero aunque la educación de nuestros países está en las condiciones de precariedad que ya he mencionado. En la compra de libros, computadoras, material didáctico, construcción de edificios, nuestra participación es prácticamente nula y nosotros deberíamos comenzar a exigir participación en las comisiones que toman decisiones y fiscalizan cómo se producen, tanto las grandes compras del Estado, como por ejemplo, las relativas a la merienda escolar, que tal como se están realizando, poco contribuyen para el desarrollo de las economías locales y están concentradas en empresas cada vez más cartelizadas.

La otra cuestión es la sistemática, y cada vez compleja, red de subsidios que nuestros Estados destinan para el financiamiento de la educación privada; que no pasa hoy fundamentalmente por los subsidios directos hacia las escuelas privadas para que paguen los salarios docentes; una discusión que nos ha enfrentado muchas veces entre nosotros mismos, maestros y maestras de las escuelas públicas y las escuelas privadas.

Cuando denunciamos cómo los Estados benefician a la educación privada, lo que criticamos es que los Estados pagan un salario miserable a los trabajadores y trabajadoras de la escuela privada, quienes están, muchas veces, en condiciones tan o más precarias que en la educación pública. Ese es un problema, y es verdad que hay que mejorarlo, pero hay otro tipo de subsidios que se dan cada vez más, y están en discusión hoy en Argentina también, que es la cuestión tributaria. Son los diferentes subsidios que se le dan a los ricos para que puedan asumir por su cuenta lo que, supuestamente, nuestros Estados fracasados no pueden brindarles en materia de servicios públicos, como educación, salud o atención primaria. Se les brindan beneficios que, naturalmente, facilitan y estimulan que salgan del sistema público y se vuelquen al sector privado.

Por último, ¿dónde está la disputa? La disputa está en un problema de sentido, de entender qué es lo que está pasando. Gran parte de nuestra comunidad educativa no entiende muy bien qué es lo que está pasando, y es verdad que el fracaso de muchas de las promesas de mejora de la educación, no solo en los gobiernos de derecha sino también en muchos gobiernos progresistas, lleva a que la gente descrea cada vez más de la escuela pública y descrea cada vez mas de aquellos que defendemos la escuela pública. Por lo tanto, ahí hay una batalla de ideas, de sentidos, de narrativas, que tenemos que dar, y esta batalla tiene que estar vinculada a poner el debate sobre educación como un problema central, estratégico del desarrollo de nuestros países, como una cuestión de soberanía.

Nosotros solemos hablar de soberanía cuando hablamos de las empresas públicas, cuando hablamos de nuestro territorio, cuando hablamos de nuestra frontera, pero no hablamos de soberanía cuando hablamos de la educación y el problema de la persistente precarización de nuestro sistema educativo, de la segmentación y diferenciación del sistema, de la permanente transferencia de los recursos públicos de la educación a beneficiarios privados, y de la evidencia cotidiana de las familias más pobres de que la escuela que tienen para sus hijos no es la que quieren, la que desean o la que merecen. Lleva a que persistentemente coloquemos a la educación en el terreno de las decisiones personales, y el gran desafío es poner el debate educativo en el eje central del

debate acerca de la soberanía. Y el debate de la soberanía tiene que ver con el debate de qué futuro se quiere construir.

La soberanía no tiene que ver con el presente solamente, ni mucho menos con el pasado. Esas son las visiones de la derecha sobre la soberanía que son profundamente patrioteras, en el sentido peor de la palabra, se apegan a los símbolos, se abrazan a ciertos valores y desconsideran el enorme elemento aglutinador y articulador de las luchas que puede tener la soberanía con la perspectiva de futuro o sea ¿qué sociedad van a tener nuestros hijos e hijas? ¿Qué escuela vamos a legar a nuestro futuro?

El actual sistema de privatización, en este contexto de capitalismo cognitivo, nos presenta un panorama desolador para la escuela pública, un panorama verdaderamente catastrófico, pero también nos presenta la enorme oportunidad de poder transformar el debate y la lucha por la educación pública en el gran espacio, en el gran territorio para discutir el futuro.

Maestras, maestros, comunidad educativa, intelectuales, universidades que trabajan en el campo educativo, son sistemáticamente marginados de los grandes debates de la agenda nacional, y sistemáticamente son postergados en la Academia, porque la educación es la ciencia menos importante de todas. Por supuesto, dicen, que es mucho más importante la sociología, la ciencia política y ni hablar de las ingenierías, que la propia educación.

Los representantes de la derecha, como Patricia Bullrich, por ejemplo, dicen: “teníamos una escuela buena ¿quien la arruinó? los sindicatos kirchneristas”. Tienen claramente identificados el “contra quién”, a quiénes hay que identificar, a quiénes hay que criminalizar, a quién hay que sacar del debate, a quién hay que censurarle la voz, a quién hay que silenciar, a quién hay que condenar: a los sindicatos. Porque los sindicatos docentes continúan siendo el único espacio en donde hoy, en nuestras sociedades, se está poniendo en discusión no solo lo que pasó en los últimos 50 años, en donde CTERA tuvo un papel tan central, sino en lo que pasará en los próximos 50 y ese es el territorio de lucha que nosotros tenemos que conquistar.

La privatización educativa en Argentina durante la pandemia

Liliana Pascual[48]

Presento en esta charla algunas de las conclusiones o resultados de una investigación que hicimos en el Instituto "Marina Vilte" de la CTERA. En esta investigación se analizaron los avances de la privatización en nuestro país durante la pandemia, a escala nacional y provincial.

En Argentina, los avances de la privatización en educación tienen una característica especial que consiste, justamente, en que se dan dentro de un proceso de mercantilización bastante más amplio, donde se integran los intereses privados en las políticas públicas. El análisis de este proceso se centró en cuatro dimensiones que a nuestro entender parecían más relevantes.

Por un lado, analizamos el desarrollo de las plataformas, de los recursos didácticos y de los contenidos. En segundo lugar, el avance de la privatización en la formación de docentes y de estudiantes, en tanto se dio la particularidad de una oferta importantísima de cursos de formación para los estudiantes del último año del secundario. En tercer lugar, analizamos los avances de la privatización en relación con la disponibilidad de los dispositivos tecnológicos y, por último, en cuanto a los sistemas de información.

A continuación, voy a describir algunos ejemplos, de los muchos que recabamos alrededor del país, sobre el desarrollo de las plataformas. Uno de los casos más paradigmáticos es el de TICMAS, un nuevo desarrollo de la empresa Vidatec, una de las compañías más innovadoras en contenidos educativos digitales para Latinoamérica. Se unió a Google como *partner*, con lo cual ofrece contenidos educativos a todas las escuelas primarias y secundarias del país. Además, desarrolla recursos didácticos y tecnología, y tiene una participación importante en el país, donde ha realizado convenios con los gobiernos de San Luis, Misiones y San Juan.

Por su parte, Google, que es una gran multinacional dentro de las empresas que desarrollan tecnología digital, tuvo durante la pandemia una presencia muy importante a través de Google Classroom. Esta herramienta fue usada

[48] Licenciada en Sociología y Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Fue Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, y Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación en el Ministerio de Educación de la Nación. Profesora de posgrado en las Universidades de Lanús y de Quilmes. Investigadora del Instituto Marina Vilte de la CTERA.

prácticamente por la mayoría de las y los docentes de nuestro país. Además, Google ha firmado convenios con distintas jurisdicciones. Por ejemplo, el convenio con la provincia de Santa Fe permitía a todos los docentes de las escuelas de la provincia, de todos los niveles educativos, utilizar la plataforma digital Google for Education.

Es importante estar al tanto que Google ha sido denunciada en varios países europeos, entre ellos España, por haber hecho uso de los datos privados de los usuarios de Google Classroom con objetivos comerciales, violando un convenio de confidencialidad.

Otra de las empresas que tuvo una presencia muy importante en nuestro país fue Magnaplus, que pertenece a la empresa Magnaverum, con sede en España. Esta empresa desarrolla contenidos educativos a través de un Consejo Consultivo Académico en Madrid. Estos contenidos educativos enlatados se ofrecen a todas las escuelas del país. Magnaplus tiene una presencia muy importante en San Juan, Catamarca y Misiones, debido a los convenios realizados con los respectivos gobiernos provinciales.

Así como los casos mencionados, podemos describir numerosas situaciones que ejemplifican los procesos privatizadores en nuestro país en las distintas dimensiones analizadas. Debido al poco tiempo disponible en esta ponencia, los invitamos a leer nuestra publicación que se encuentra disponible en la página de la Mediateca Pedagógica de la Secretaría de Educación de CTERA[49].

En cuanto a la formación docente, quiero mencionar brevemente algunos ejemplos recabados. La formación docente fue un campo muy propicio para el avance de la privatización en nuestro país, especialmente, porque durante el macrismo se disolvió el programa Nuestra Escuela del INFoD, que tenía una presencia masiva en todo el país. A partir de ese momento, se abrió la puerta para la presencia privada a través de convenios con diferentes fundaciones y ONGs para realizar capacitación docente. Entre los avances de empresas y fundaciones durante la pandemia, se destaca la Fundación Grupo Petersen que está compuesta por la Fundación de los siguientes bancos, el Banco San Juan, el Banco Santa Fe, el Banco Entre Ríos y el Banco Santa Cruz. Da la casualidad, que los docentes de las provincias mencionadas, cobran sus sueldos a través de esos bancos, con lo que la Fundación Grupo Petersen tiene acceso a todos los mail privados de las y los docentes de dichas jurisdicciones. A través de esos mails, se ofrecen múltiples cursos y se organizan concursos

[49] CTERA (2023), “Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina”, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”.

donde se sortean computadoras. Además, para poder acceder a esos concursos, las y los docentes tienen que asistir previamente a un curso que ofrece la Fundación Grupo Petersen, a través de su campo virtual. Estos cursos son dictados por docentes, que presentan entre sus antecedentes haber trabajado como CEOs en grandes empresas como Siemens, Bunge y Borg, Grupo Sofía, Compromiso, Qatar Foundation, Siderar, las Marías, Petrobras, la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) y sigue el listado.

Por su parte, la Fundación Telefónica Movistar y la Fundación La Caixa, ofrecieron durante 2021 y 2022 un programa educativo de formación docente a través de la plataforma ProFuturo. Esta plataforma fue desarrollada para ofrecer capacitación a todas las y los docentes del país, sobre todo, en tecnología digital. A través de una serie de 20 cursos, las y los docentes pueden armar su propio trayecto formativo sobre TIC, Innovación y Habilidades Digitales. En San Juan los cursos otorgan puntaje docente por un acuerdo de colaboración firmado con la provincia.

En las provincias de Neuquén, Chubut y Santa Cruz la compañía Pan American Energy (PAE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el acompañamiento de las autoridades educativas, desarrollan el programa "Hacer Escuela", que en 2021 llegó a más de 600 escuelas de nivel inicial, primario y secundario del país.

Durante el año 2021, la empresa Pampa Energía, a través de su Fundación, lanzó sus programas educativos abarcando a más de 350 docentes y directivos participantes de la "Red de Escuelas Fundación Pampa". Estos programas impulsan la formación en gestión institucional y la capacitación docente.

La Fundación Bunge y Born junto a la Fundación Pérez Companc, Fundación Bemberg y Universidad Austral desarrollaron el Programa Sembrador, que busca fortalecer las escuelas de contextos rurales del país, ofreciendo cursos pensados para docentes y profesionales de la educación que se desempeñan en dichos ámbitos. Además, la fundación promueve combinar métodos de enseñanza-aprendizaje asincrónicos y sincrónicos en distintos entornos. Por este motivo, junto con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (TEC), desarrollaron el programa "Evolución", para aportar soluciones, estrategias y procesos innovadores para la educación argentina en la pospandemia. La propuesta está destinada a los supervisores escolares de las 24 jurisdicciones del país, así como también a funcionarios públicos nacionales y provinciales con responsabilidades en la toma de decisiones y planificación de los diferentes niveles educativos y, en particular, aquellos con incumbencia directa en el diseño y la implementación de la educación semipresencial y a distancia.

En cuanto a la oferta privada, destinada a la formación de estudiantes del nivel secundario, podemos mencionar las siguientes iniciativas:

Durante el año 2020, Coca Cola Argentina y la Asociación Civil Chicos.net, desarrollaron "ProgramON", un programa de alfabetización digital destinado a capacitar en forma gratuita a 1.200 jóvenes de entre 17 y 24 años de todo el país.

La fundación Junior Achievement, una ONG global de educación económica, emprendedorismo y formación para niños/as y jóvenes, ofrece capacitación sobre finanzas personales, ahorro e inversión.

Durante el año 2021, la empresa Pampa Energía, a través de su Fundación, lanzó sus programas educativos para estudiantes del secundario que abarcan tres ejes temáticos: la educación, la empleabilidad y la inclusión social.

Posteriormente, durante la pospandemia, se observa la continuidad de la mayoría de las acciones descriptas. Además, proliferan una serie de foros, congresos y reuniones nacionales e internacionales, organizadas y patrocinadas por distintas organizaciones como Perfil Educación, Unicef, UNESCO, Argentinos por la Educación, CIPPEC, Pan American Energy, Microsoft, Zurich, La Nación, TICMAS, la Fundación Varkey, la Fundación Coppel, el BID, la Fundación Lemann, y diversas universidades privadas. Esas reuniones, a las que son invitados académicos y funcionarios del sistema educativo, sirven para definir las prioridades de la agenda de transformación de la educación y generar nuevos compromisos para promover el aprendizaje integral, innovador, el Aprendizaje Basado en Proyectos; y socializar experiencias educativas ya realizadas, o en desarrollo, por distintos organismos, entre ellos el BM, el BID, Unicef. La idea es legitimar este discurso para favorecer la hegemonía de las ideas neoliberales en el mercado educativo y también el negocio del mundo digital representado por las empresas EdTech.

Las compañías EdTech impulsan el uso de tecnologías para la innovación y para la construcción de nuevos modelos pedagógicos. Estos nuevos modelos responden a ideas educativas, basadas en los valores del mercado.

América Latina se ha convertido en un mercado codiciado para las compañías que desarrollan tecnología en el campo educativo. Un censo reciente realizado en la industria de la educación señaló que hay más de 1500 EdTech (compañías que utilizan y desarrollan tecnología educativa) en América Latina y el Caribe.

Brasil (con 886), México (152), Chile (114) y Argentina (108) son los principales actores de la región, ocupando casi el 70% del mercado.
Sobre la situación de las EdTech en AL, las conclusiones del 9° Congreso Internacional de Innovación Educativa que se organizó en enero 2023, en el Instituto Tecnológico de Monterrey, nos permiten comprender este fenómeno:

- Las EdTechs en América Latina y el Caribe están creciendo rápidamente en respuesta a la demanda de los gobiernos, las escuelas, universidades y empresas. Los estudiantes de todas las edades buscan mejorar sus habilidades en un mercado laboral altamente competitivo y las instituciones buscan alianzas para apoyar su transformación digital.
- El mayor desafío para el crecimiento en la región son los bajos niveles de madurez digital en las instituciones y una amplia resistencia al cambio. El principal apoyo que requieren las EdTech es que los gobiernos lancen iniciativas y proporcionen incentivos para el uso de EdTech en escuelas, universidades y establecimientos laborales.
- Los líderes de la región coinciden en que la clave para acelerar la transformación digital es la colaboración y alianzas entre el sector público y privado para impulsar el crecimiento.

Para concluir queremos decir que no creemos que el uso de la tecnología en el campo educativo sea negativo. Lo que intentamos es alertar sobre la influencia negativa de las empresas tecnológicas en dicho campo. Ya que se trata de una penetración cultural, que habilita un escenario propicio para la difusión de las ideas neoliberales donde se promueven lógicas y valores del mercado. Por ello, resulta sumamente importante reflexionar sobre la efectividad que en la actualidad están teniendo estos mecanismos en cuanto a permear el sentido común con ciertas ideas neoliberales que, en otros momentos, no habían logrado filtrarse masivamente en el campo educativo.

La privatización educativa en Paraguay

Juan Gabriel Espínola[50]

En el Paraguay, la inversión de Producto Bruto Interno está en el 3,2%. Progresivamente esto fue disminuyendo en el tiempo, y no aumentando. Tenemos mayores recursos en el país, porque durante los gobiernos de Lula da Silva en Brasil y Fernando Lugo en Paraguay, se adicionaron mayores recursos, en el marco de la instancia binacional Itaipú -productora de energía eléctrica- por la que Paraguay recibe 200 millones de dólares más.

Pero, por una ley producto del golpe parlamentario, en el año 2012 se transfieren recursos a la administración del fideicomiso, supuestamente, para destinar esos fondos a educación y salud. Sin embargo, hoy vemos que solo sirvió para que los políticos de los diferentes municipios acrecentaran su patrimonio, no para que se destinara a la alimentación escolar, a infraestructura o a equipamiento de las instituciones educativas.

En la administración central, el Ministerio de Educación del Paraguay tuvo que competir con otras entidades para el uso de estos recursos. Se designaron fondos para proyectos que luego no tuvieron continuidad y que hoy están en peligro de poder sostenerse porque el presupuesto no ha alcanzado en el tiempo, como por ejemplo, para los proyectos de primera infancia.

La privatización que se da en el Paraguay, se da de manera indirecta, y otras muy abiertamente. Desde los años ´93 y ´94 fue creciendo la presencia de formación docente del sector privado y de las universidades privadas en la rama de Ciencias de la Educación. Allí se formaron docentes que se incorporaron en el tiempo en educación pública. Evidentemente, con la formación y la orientación absolutamente individualista que hace que las orientaciones, emanadas desde el Ministerio de Educación y sometidas a la política del Banco Mundial, la reformas educativas, se encaminen a consolidar esas políticas neoliberales.

Hoy no tenemos lamentablemente nuevo gobierno, tenemos la continuidad del Gobierno del Partido en el Paraguay, llamado Partido Colorado. Desde hace 70 años, la fracción que gobierna, es la fracción de una derecha más agresiva, que en este momento, ya nos plantean revisar el sistema previsional, el sistema

[50] Secretario General de la Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay-Auténtica (OTEP-Auténtica), Paraguay.

de seguridad social, con el objetivo de elevar la edad, los años de servicio para la jubilación.

Tenemos el gran desafío de contrarrestar estas políticas neoliberales y lo planteamos desde el Movimiento Pedagógico Nacional que estamos desarrollando en nuestro país, como organización, y desde la campaña por mayor inversión para la educación pública. En el año 2023, previo al tratamiento del proyecto de Presupuesto para el año siguiente, en Paraguay pudimos producir una leve mejoría, que significa instalar el salario básico profesional. Fíjense la contradicción, porque tenemos desde el año 2001 una legislación profesional, y estamos en el año 2023 y aún no se cumple la vigencia del salario mínimo.

La transferencia de recursos públicos al sector privado es la constante en nuestro país. Esto se produce a partir de ciertos mecanismos de licitación, a través de los cuales se produce una participación de la sociedad civil para orientar los recursos públicos al sector privado; por ejemplo, las becas pagadas por el Estado van a parar a las universidades privadas, no a las públicas. Incluso, se establecen mecanismos legales para que las instituciones públicas no accedan a estos recursos. Y hoy las estadísticas en Paraguay muestran que las universidades privadas han crecido extraordinaria y exponencialmente.

Como organización sindical comprometida con la educación pública, tenemos un gran desafío, conjuntamente con los sectores estudiantiles de la comunidad, el sector de trabajadores y trabajadoras, el sector público, que es contrarrestar esta situación con más participación.

Hoy la situación es difícil en nuestro país, porque la derecha ganó las elecciones y sigue posicionándose de manera fuerte para obtener un mayor control y una mayor ejecución de las políticas de privatización, no solamente en la educación pública; porque también avanzan sobre la jubilación y la salud pública, para transferirlas a mecanismos formales bajo la figura de alianzas público-privada.

Entonces, y por todo esto, compañeras y compañeros, nos comprometemos a continuar en la lucha para lograr políticas que aseguren mayor inversión en la educación pública y, fundamentalmente, encaminar la lucha desde nuestra organización, con la solidaridad que nos caracteriza, para hacer posible y para que podamos tener un horizonte diferente en nuestros pueblos.

La privatización educativa en Brasil

Heleno Araujo Filho[51]

Comparto algunos datos para tener una idea general sobre el escenario que tenemos en Brasil, con respecto a la educación pública y privada. Las matrículas de estudiantes en 2023, nos traza cuadros de gran presencia del sector público en algunos de los niveles del sistema educativo en Brasil. La primera infancia, cuenta con el 73% en escuelas públicas y 27% en privadas. La enseñanza fundamental, hoy tiene el 83% en las escuelas públicas y el 17% en escuelas privadas. La educación secundaria, cuenta con el 88% en escuelas públicas y el 12% en escuelas privadas. En la Educación profesional, se registra un 58% en escuelas públicas y un 42% en escuelas privadas.

Cuando observamos la enseñanza superior, se registra una proyección totalmente inversa, 23% de matrícula en universidades públicas y 77% de matrícula en universidades y facultades privadas.

Con respecto al financiamiento educativo, en Brasil, desde 2014, tenemos una ley que regula la relación costo por alumno y calidad educativa.

En el escenario actual, tenemos que la inversión educativa en Brasil, correspondiente a la educación básica está en alrededor de mil dólares al año por alumno. Y para alcanzar los niveles óptimos de la relación costo alumno-calidad, es necesario que el Estado brasilero duplique el financiamiento, llevando de mil a dos mil dólares por alumno, a los efectos de estar en condiciones mínimas de atención al derecho a la educación de los estudiantes jóvenes y adultos. Por otro lado, en una escuela privada, las familias pagan al año, alrededor de cinco mil dólares por cada estudiante.

En Brasil, también se da el proceso de avance del sector privado en la educación. Por ejemplo, está la Fundación Lemann, que viene creciendo, cada año y crea 40 nuevas escuelas privadas para la educación básica. Esta misma fundación fue la que realizó un trabajo intenso en Brasil, para elaborar la base común nacional curricular, imponiendo un currículo basado en el emprendedurismo, la plataformización educativa, de formación de profesores a distancia, etc.

En el período del gobierno neoliberal de Fernando Henrique Cardoso se cambió la Constitución Federal permitiendo entregar las escuelas públicas a

[51] Presidente de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), Brasil.

organizaciones sociales privadas (empresas, fundaciones, o persona física a quien se les concede la gestión). Durante el gobierno de Bolsonaro fue creado un programa de Escuela cívico-militar; es decir, la entrega de la escuela pública a militares jubilados, que vienen a administrar la escuela pública, pasando los fondos del área educación para el Ministerio de Defensa. En estas escuelas se impuso un proyecto educacional y pedagógico al ritmo de la preparación militar: uniformización, corte de cabello y con todos los controles sobre nuestros jóvenes. Lula da Silva revocó este decreto de Bolsonaro, pero los estados que lo apoyan mantienen esa escuela cívico-militar dentro de Brasil.

Además de esto, existe todo un movimiento en la asamblea legislativa queriendo crear la *homeschooling*, lo que implica mantener a sus hijos e hijas en casa, para someterlos a procesos de formación educacional, contratando profesores docentes para realizar las actividades en el hogar. Esta ley no está aprobada ni está instalada en la práctica en Brasil; sin embargo, siguen intentando por todos los medios de avanzar, disputando en el congreso para que sea aprobada, y también recurriendo a la justicia para lograrlo.

En varios Estados tenemos la Asociación Público Privada, como una de las formas de transferir los recursos del sector público al sector privado, y también enfrentamos un proceso de sub-contratación para la actuación de profesionales de educación y para trabajadores de la educación. No hay concursos públicos, sino contratación temporaria, desterrando las posibilidades de fortalecimiento de nuestra categoría profesional.

En ese escenario, estamos en un proceso de disputa intensa, para avanzar con la aprobación de leyes de gestión democrática y la posibilidad de alterar los sistemas de evaluación estandarizadas. Por eso, estamos luchando mucho para implementar un nuevo sistema nacional de evaluación de la educación básica, de modo de integrar otros indicadores en el procesos de evaluación, con las condiciones de las escuelas, la situación socioeconómica de las y los estudiantes y profesionales, para que tengamos una evaluación más diagnóstica de la situación en nuestro país y también para que podamos contar con más información para combatir el avance privatizador en nuestro país.

La privatización educativa en Colombia

Martha Alfonso[52]

En Colombia tenemos un gobierno de corte democrático y popular que busca transformaciones en el país. Tenemos un gobierno, pero no tenemos poder, ese es el problema. Entonces, la lucha en Colombia es muy intensa, es muy compleja, y parte de la disputa en la educación pública.

Durante los gobiernos anteriores, desde el gobierno de principio de ciclo, hubo un impacto muy fuerte que transformó la educación. Por un lado, un recorte presupuestal que se dio en el 2001 y en el 2007, y que se profundizó en el año 2016. Es por ello que tenemos un déficit presupuestal inmenso en la educación pública.

En lo que hace a la educación superior, hubo una serie de reformas, pero básicamente, durante los años 2012 al 2018, se implementaron dos sistemas, y en todo ese proceso, se tomaron los recursos de la universidad pública y los transfirieron, en forma de becas, a los estudiantes con los mejores resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. Esto llevó a que las universidades privadas casi duplicaran el valor de las matrículas para ocupar esos bonos, entonces, ese proceso llevó a que subieran el costo los privados, llevándose el presupuesto de lo público.

Hoy, la educación está en una profunda crisis económica y financiera, y sale la ley de gratuidad, pero aún no están los recursos educativos suficientes. En el caso de FECODE, nuestra pelea hoy está focalizada en una reforma de financiación de la educación, que está sobre la base del Sistema General de Participación.

Por otro lado, logramos la derogación de la ley estatutaria de educación, para plantearla como un derecho fundamental. Si bien en la constitución la educación se define como obligatoria, esta solo comprendía desde los cinco a los quince años, y era vista en su carácter de "servicio" dispuesta para quien la pudiera ofertar.

Durante el gobierno de Uribe se avanzó en entregar las instituciones educativas a lo que se llama las "Cajas de Compensación Familiar", y sobre todo a comunidades religiosas y a comunidades de base. Paradójicamente, desde este

[52]Vicepresidenta y coordinadora de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), Colombia.

sector de la derecha se nos acusa a nosotros, a los sindicatos, de "adoctrinadores". Los mismos que entregan las escuelas a las comunidades religiosas, ven el adoctrinamiento en otro lado.

Siempre ha habido una disputa muy fuerte por la educación pública y es claro que el papel de la FECODE ha sido fundamental en los cambios de la educación, en el pensamiento crítico. El Movimiento Pedagógico, en nuestro país, que surge en la década del 80, hizo una escuela de formación de avanzada en lo que hace a la enseñanza, a los contenidos, a la libertad de cátedra, a la libertad de enseñanza y autonomía escolar.

Sin embargo, tenemos muchas contradicciones hoy en el sistema, pues ha habido una constante tensión en las instituciones educativas producto de la implementación de un currículo nacional, igual, estandarizado, con las mismas pruebas que conocemos, donde los consejeros de los ministros han sido, ni más ni menos, que el grupo "Empresarios por la Educación".

A esto hay que sumarle que, en el año 2002, se reformó la forma de contratación de los maestros y maestras, y de allí en adelante empezamos a ingresar docentes bajo el sistema de evaluación. De los 330.000 maestros que hay en todo el país, 200.000 maestros estamos bajo el sistema de evaluación: evaluación de ingreso, evaluación de desempeño, evaluación de ascenso, con situaciones muy graves, con cierres de escalafón, con salarios menores, etc.

Desde FECODE hemos resistido frente a estas políticas. Durante las décadas de los ´80 y los ´90, hubo un proceso de violencia antisindical muy profundo, pero previo a toda la reforma educativa del 2001 y 2002, de recortes, se dio el pico de violencia antisindical contra FECODE, la más fuerte que hayamos conocido. En un solo año asesinaron a 98 maestros y maestras; a lo largo de todo el conflicto armado, ya hay más de 1.100 maestros y maestras asesinados y asesinadas. A su vez, hay una gran cantidad de maestros y maestras que estamos bajo amenazas, especialmente quienes nos desempeñamos como dirigentes sindicales en todo el país.

Esto se da porque, de alguna manera, FECODE siempre ha sido un foco de resistencia, de debate problematizador, de discusión y parte de lo que hoy el país ha logrado transformar, se debe a ese trabajo de cuestionamiento. Hoy estamos embarcados en un plan de reparación colectiva. Tuvimos la oportunidad de entregar varios informes a la Comisión de la Verdad y a la Jurisdicción Especial para la Paz que fueron parte de las instituciones que se crearon producto de los acuerdos con las FARC en La Habana.

Incluimos un informe que se llama “La vida por educar” que muestra los casos de maestros y maestras asesinados, y entregamos otro informe que se llama “La escuela territorio que resiste a la guerra”, que ha sido un enfoque que se centra en que la escuela debe ser territorio de paz y venimos trabajando en unos proyectos para avanzar en esto.

Entonces, sabemos que el Gobierno viene impulsando la reforma a la Ley Estatutaria de educación, van a erradicar la reforma a la educación superior y se espera que haya también una Ley de Formación Docente. Estamos en un trabajo muy fuerte que esperamos que pueda terminar con dos situaciones graves. Una, es la reforma al Sistema General de Participaciones, que es la base de financiación de la educación inicial, básica y media, y otra lucha, para que se derogue el Estatuto Docente que es bastante acosador y oprobioso para las y los maestros. Por todo esto, estamos en pie de lucha.

La privatización educativa en Uruguay

Elbia Pereira[53]

Uruguay no está exento del proceso de privatización que se está desarrollando en toda la región. Y, desde mi perspectiva, quiero compartir algunas reflexiones sobre la precarización laboral docente, sobre la criminalización de nuestra profesión docente, y sobre criminalizar a las organizaciones sindicales y a sus principales dirigentes.

En Uruguay hoy tenemos, por ejemplo, compañeras de educación primaria sumariadas en un proceso administrativo por leer una misiva sindical el primer día de clases. O compañeros profesores que estuvieron sancionados por haberse tomado unas fotografías dentro del liceo, y así podríamos mencionar muchos otros casos.

Traigo esto a la reflexión, porque es "lo común" que tenemos en nuestros países, en los que la derecha avanza, con una estrategia ya resuelta y definida. Ante esto, no deberíamos preguntarnos, ¿por qué? ¿cuál es el objetivo? ¿qué es lo que buscan con esta precarización?

En este sentido, creo que se trata de la disputa de fondo por la democracia. Hoy estamos viendo que en varios países de América Latina y del mundo se observa el debilitamiento de las instituciones democráticas, con crisis políticas, corrupción, falta de independencia judicial, lo que lleva a una pérdida de la confianza de los sistemas democráticos. En ese sentido, no sorprende que en muchos países hayan surgido líderes políticos oportunistas y populistas, que recurren a viejas prácticas, autoritarias, polarizantes o polarizadoras para acumular poderes. Estos líderes socavan las normas democráticas y la separación de poderes, y en consonancia con ello, se promueven leyes y se llevan a cabo programas que restringen derechos, socavan la libertad de expresión, muchas veces en complicidad con los grandes medios masivos de comunicación, la prensa oral y escrita. Esto está pasando, sistemáticamente, en nuestros países.

Estas medidas no hacen más que debilitar la institucionalidad democrática; limita e impide a las sociedades ejercer el control efectivo sobre los gobiernos. La rebeldía, es cooptada. Parte del instrumental en que se apoyan para hacerlo, suele ser la desinformación, la proliferación de las *fake news*, las noticias

[53] Secretaria General de la Federación Uruguaya de Magisterio – Trabajadores de la Educación Primaria (FUM-TEP), Uruguay.

falsas, y las redes sociales que se han erigido como el medio más aceptado para hacerlo, lo que lleva a que la resistencia y la protesta sea virtual, más virtual que presencial.

Aquí el Estado juega y tiene un papel preponderante. En nuestro país, lo que hizo fue alejarse, separarse y vaciar aquellos espacios donde, teniendo su responsabilidad de garantizar derechos, los dejan vacíos, simplemente, para decir después *"esto así no funciona"*. El Estado no garantiza derechos a los ciudadanos, y esto también está en nuestra educación pública, esto también se ve en esos ataques a la educación pública en nuestro país.

Tenemos una gran responsabilidad como organización social. La educación es parte de una construcción social donde tendremos que ser muy abarcativos, y en la que todas las centrales sindicales, independientemente del rubro de cada uno de los distintos sindicatos, tenemos que tener un objetivo común y es la defensa de la educación pública.

La privatización educativa en Uruguay

José Olivera[54]

Voy a colocar, por lo menos, tres provocaciones y una reflexión final. La primera de ellas refiere a una pregunta que siempre nos ronda, y es la que formuló una pedagoga uruguaya hace muchos años: ¿para qué futuro educamos?

Esto viene a colación de que en la última Conferencia Internacional del Trabajo, en el marco de la OIT, el director general nos convocaba a un pacto por la justicia social. Y en el diagnóstico, decía algunas cosas que realmente conmovían en el planteo. Analizando el mundo pospandemia, decía, se observa un aumento desconsiderado de la pobreza y la marginación, un aumento escandaloso y vergonzante de la concentración de la riqueza, un aumento del peligro vinculado al endeudamiento externo de nuestras naciones, un aumento de la destrucción del planeta en términos ambientales y crisis de las democracias.

El planteo viene relacionado a la importancia que tiene hoy el conocimiento, fuente principal de acumulación. Entonces, si nosotros no nos planteamos "para qué futuro" buscamos la democratización del acceso y la socialización y el uso responsable con sentido social ambiental del conocimiento, estamos condenados al fracaso. Disculpen esta visión pesimista, pero ahí hay un primer elemento que nos tiene que provocar y convocar a actuar.

Un segundo elemento, tiene que ver con la pregunta sobre qué espacio se necesita para poder lograr esa transformación social en términos de democratizar el acceso del conocimiento, socializar el conocimiento producido. Está claro que el avance de la derecha y de las ultra derechas, con sus concepciones neoliberales, imponen la idea de que la institución "Estado", como elemento regulador de lo social, lo económico y lo político, es vieja, y tiene que ser sustituida por el mercado. El ataque que hacen, en este sentido, contra la escuela pública, es en definitiva un ataque a la educación pública, un ataque a la democracia.

Ese ataque a la escuela pública no se da poniéndole un cartel de remate a la escuela para venderla, sino que se van generando condiciones, distintos mecanismos, alianzas públicas y privadas, subvenciones, *vouchers*, compras

[54] Secretario General de la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (FENAPES), Uruguay.

de servicios, etc., que, asociado al problema del vaciamiento fiscal de los Estados, durante los gobiernos neoliberales, nos generan un combo muy complejo. Porque, además, ese vaciamiento fiscal del Estado lleva a recortes presupuestarios en educación, y también en otras áreas de la vida, para que luego los países terminen perdiendo su soberanía, yendo a pedir financiamiento a organismos multilaterales de crédito como el FMI, que no solamente hace una sangría desde el punto de vista financiero, sino que además condiciona cualquier política pública para adelante.

En este cambio de institucionalidad que se promueve desde la visión neoliberal, también se promueven otras cosas, como por ejemplo, pasar de tener a la educación como derecho humano y social a considerarla como una mercancía. Pasamos de tener una responsabilidad intergeneracional a transformar la educación como un evento de lucro; porque si algo el neoliberalismo nos ha acostumbrado es a mercantilizar todos los aspectos de la vida social, hasta la muerte, y hoy nos venden en cuotas hasta el lugar del cementerio al que podremos acceder, y lo vemos antes de morir. Entonces este es un problema en el que no solamente se cuestionan los espacios sociales construidos históricamente, sino que nos llevan a establecer nuevos elementos de ordenamiento social para lograr una transformación tan profunda como ésta, que pretende instaurar la derecha.

La tercera provocación que nos genera alguno de estos debates, refiere a la pregunta sobre quién va a producir, en las prácticas concretas, las condiciones para esa transformación.

Hugo Yasky siempre nos dice: “el problema es que para esta derecha nosotros somos un sujeto político colectivo peligroso”. Y cuando dice “nosotros”, estamos hablando de las y los docentes, de la maestra y el maestro de carne y hueso, concreto, que cada día en la escuela, trata de construir una perspectiva diferente a lo que algunos de estos sectores quieren imponer.

Hoy, el grado de privatización en la educación llega al punto de privatizar la política educativa pública, donde el primer excluido en la construcción de esas políticas educativas públicas son las y los docentes; porque se desconfía de los docentes, se actúa contra los docentes y los docentes son sustituidos por una “casta de expertos”. Hoy vemos que hablan mucho más de educación los economistas que un/a pedagogo/a o un/a doctor/a en educación.

En Uruguay, hace poco, el Ministro de Educación y Cultura dijo: “vamos a eliminar Filosofía de los cursos secundarios porque los docentes no pueden interpretar un texto simple”. Después dijo que se había equivocado, pero esa es la concepción que prima. Por lo tanto, en muchos de estos gobiernos de

derecha y extrema derecha, la literatura que se consume, llega en términos de enlatados, bajo el título de reforma o transformación, promovidas por el Banco Mundial, el FMI o la OCDE; y son propuestas de reforma, de transformaciones educativas pensadas en contra las y los docentes, porque se parte de la desconfianza hacia los docentes. Por eso también se los excluye, y allí también hay un elemento de privatización de la construcción de la política educativa.

Tenemos mucho diagnóstico elaborado y mucho camino recorrido, felizmente en articulación con una buena parte de la academia que comparte nuestras filas. Pero también tenemos que comprender que el centro de la disputa es ideológica, y que esa disputa tiene que ver con el modelo de sociedad que queremos construir. Esa disputa se expresa y se desarrolla en el plano de la política, lo que implica tener capacidad de elaboración programática, capacidad de articulación social y política, y capacidad de movilización.

Podremos tener muchos diagnósticos y muchas quejas, pero si no damos esa disputa no estaríamos en condiciones de transformar la realidad. Y esto lo digo, felizmente, en este espacio, porque es lo que hemos aprendido de la CTERA.

MAYOR INVERSIÓN PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA

CTERA

¡DONDE ESTÁ LA ESCUELA ESTÁ LA PATRIA!

CAPÍTULO 13

LA EDUCACIÓN POPULAR, ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y MOVIMIENTOS LATINOAMERICANOS

Pablo Imen, Lidia Rodríguez.

PRESENTACIÓN

La Internacional de la Educación para América Latina, en el año 2011, lanzó el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, en el marco de los procesos de integración regional, con la intencionalidad de construir un proyecto político-pedagógico emancipador, que reconozca la historia, los saberes y la cultura de nuestros pueblos y de la tradición latinoamericanista.

Nuestras organizaciones sindicales vienen luchando por una educación liberadora, basada en valores de la justicia social, la libertad, la solidaridad, la no violencia, la no discriminación, el respeto a la multiculturalidad, la democracia participativa, el trabajo cooperativo.

Esta lucha hoy se vuelve más relevante, ya que nos enfrentamos al avance de las derechas en muchos de nuestros países. Desde este movimiento se plantea seguir nutriéndose de las mejores tradiciones de la pedagogía latinoamericana y de los legados de Simón Rodríguez, José Martí, José Mariátegui, las hermanas Cossettini, Paulo Freire, Carlos Lanz, y más.

En este capítulo, se analiza este camino, de este Movimiento Pedagógico, y los condicionamientos del contexto en la historia reciente y el presente.

Rubén “Grillo” Caballero
(Secretario General de UDPM)

Recomposiciones neoliberales y conservadoras en la formación y el trabajo docente

Pablo Imen[55]

Un punto de partida: supuestos para pensar la cuestión educativa

Es habitual realizar un análisis en cualquier campo asumiendo una posición neutral, rigurosa, objetiva e incuestionable. Sin embargo, las perspectivas críticas suelen dar cuenta del punto de partida de los juicios, conclusiones y elementos acerca de los cuales se habla.

Nosotros hablaremos de algunos elementos acerca de la formación y el trabajo docente, haciendo foco en los procesos de recomposición neoliberal-conservadora que dan cuenta de rasgos de la actual coyuntura del orden capitalista. Esta perspectiva se basa en supuestos que resulta importante explicitar.

Nuestro primer supuesto es que la educación está ligada a sus contextos. El neoliberalismo y el conservadurismo son la síntesis verbal de un proyecto civilizatorio que nace en un determinado contexto histórico, como respuesta a un escenario con determinadas notas de época y la coexistencia de proyectos y sujetos alternativos. Por un lado, son la concreción de múltiples aportaciones que vienen de su contexto de creación pero que recogen, a su vez, un acumulado histórico de creaciones que se despliegan en escenarios de convergencias y disputas configurándose como una combinación de invenciones y reinvenciones.

En este sentido, el neoliberal-conservadurismo educativo no podría entenderse sin tener en cuenta:
- la educación tradicional o escolástica
- la educación colonial
- la educación mercantilista

A su vez, teniendo en cuenta que el proyecto en el campo educativo neoliberal-conservador, como todo proyecto educativo, es funcional en general -y no puede no serlo- a la reproducción del orden social más amplio.

[55] Magister en Política Educacional. Docente e investigador de UNLu y UBA, Director de Idelcoop, Secretario de Formación e Investigaciones del CCC Floreal Gorini y Gerente de Formación Integral Banco Credicoop.

En efecto, el comunismo primitivo, el esclavismo, el feudalismo y el capitalismo han tenido y tienen, entre otras condiciones para su perpetuación en el tiempo, la necesidad de organizar un proyecto educativo con sus instituciones, sus prácticas, sus modos de gobierno, sus pedagogías y sus didácticas.

Lo mismo sucederá cuando un nuevo orden social -por pereza intelectual denominaré socialismo- venga a reemplazar al todavía tristemente vigente.

En el campo de la educación capitalista, la invención del *currículum* en los años ´20 en EEUU, ha sido el modo de administrar bajo una lógica productivista, no solo la producción, sino también la distribución y apropiación del conocimiento y de los reconocimientos

La teoría del capital humano de mediados del siglo XX ha tenido especial eficacia al tender unos puentes, más ideológicos que reales, entre la educación y la producción.

La instrucción por ordenador ha sido un potente antecedente retomado más de seis décadas para profundizar un tipo de virtualidad enajenada y mercantilizada. Y las Pruebas PISA son la condensación de un paradigma civilizatorio y pedagógico que contiene atributos mercantilistas, privatizadores, autoritarios y tecnocráticos.

Un segundo supuesto es que la educación es un campo de disputa entre sujetos y proyectos educativos.

Cuando la organización de la vida colectiva se estructura en base a relaciones complejas donde conviven la opresión y la emancipación, la solidaridad y el egoísmo, la competencia y la asociación, tales relaciones se soportan sobre la confluencia conflictiva de sujetos y proyectos. Todo proyecto educativo, con sus implicancias, se despliega a favor de algo y de alguien, y en contra de algo y de alguien.

Simón Rodríguez creó en su disputa con la educación tradicional y colonial; la Iglesia Católica contra la pedagogía rodrigueana pero también contra el Estado liberal-oligárquico; Sarmiento contra la Iglesia y los Pueblos Originarios; Makárenko, en la naciente Unión Soviética, por la educación para el comunismo contra la herencia del zarismo y así de seguido.

¿A favor de qué y contra qué se despliega el proyecto neoliberal-conservador? De la reproducción del orden capitalista en su fase actual, promoviendo la

imposición de determinados valores, y empujando a la consolidación de fines educativos orientados a la mercantilización de la vida social.

El neoliberal-conservadurismo educativo se intenta imponer frente a la configuración del viejo paradigma de Instrucción Pública -me refiero especialmente a los casos de Argentina y Uruguay como modelos más acabados- y también contra aquellos proyectos de inspiración nítidamente emancipadoras que recogen desde el legado de Simón Rodríguez y despliegan una potente tradición: José Martí, Saúl Taborda, Luis Fortunato Iglesias, Olga y Leticia Cossettini, Gabriela Mistral, Florencia Fossatti, Julio Castro, Miguel Soler Roca, Paulo Freire, el Movimiento Pedagógico Colombiano, el Movimiento Pedagógico Revolucionario de Venezuela son algunas y algunos referentes de estas experiencias de inspiración libertaria.

Analizar el trabajo y la formación docente en clave neoliberal supone por tanto tener en cuenta estos elementos.

Un tercer supuesto es que las categorías (y las realidades a las que reportan) "trabajo y la formación docente" son parte del ancho campo de la educación y refieren a un actor central, pero no excluyente, de las instituciones educativas (que tomamos aquí como foco de atención) y de los Sistemas Educativos Nacionales.

La formación es un elemento que va en auxilio del proceso de trabajo docente. Aquí nos centraremos en tres dimensiones centrales de la categoría "trabajo docente":

1) El grado de autonomía y participación de las y los educadores en la definición de los fines de la relación pedagógica y en las decisiones atinentes a los aspectos pedagógicos del funcionamiento de las instituciones.

2) El grado de intervención en la definición de los medios -los cómo- de su práctica pedagógica.

3) El nivel de decisión en el plano del gobierno y del poder, desde el aula pasando por la institución hasta el vértice del sistema.

Un cuarto supuesto se inscribe en una posición en el mundo que se funda en la tesis XI de Marx sobre Feuerbach: *"Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo"*.O dicho de otro modo: esto que estoy planteando -que se propone riguroso y significativo- tiene como objeto no sólo leer críticamente al mundo sino proveer elementos para su transformación igualitaria, democrática y emancipatoria.

Algunos elementos históricos y conceptuales para comprender el escenario actual

En este marco, a lo largo de la historia de los sistemas educativos, se dio la disputa por el control del proceso de trabajo docente y por la captación de la subjetividad ética, política y pedagógica del educador y la educadora, de modo de convertirles en piezas funcionales del sistema.

Si bien ha habido una gran capacidad -como advertimos al principio- de alinear a los sujetos, y al proyecto de reproducción del orden establecido, digamos dos cosas aquí:

En primer lugar, el orden a reproducir no era el mismo en el período fundacional del Sistema Educativo que en el momento neoliberal-conservador pasado y el actual. En aquella coyuntura de disputa con la Iglesia Católica, y en la necesidad de construir un proyecto nacional -aunque oligárquico y sometido a la Corona Británica y sus capitales-, la configuración del Sistema Educativo Nacional tuvo aristas democratizantes y, más aún, alojó en su seno a potentes experiencias que desafiaban los límites y la lógica reproductora, como enumeramos antes.

En segundo lugar, antes y ahora hubo y hay experiencias que apuntan a un empoderamiento del educador y la educadora en todos los planos: la definición de los fines y los medios de su práctica, así como la participación en ámbitos de gobierno: del aula hasta ahora bastante y, en algunos momentos e instituciones, del gobierno.

¿Qué tipo de trabajo docente y de trabajador/a de la educación se ha impulsado históricamente, de forma hegemónica o predominantes, desde la lógica del orden social más amplio y desde el gobierno del Sistema?

En primer lugar, un docente enajenado en términos de su interés en asumir de modo consciente los fines de su práctica, y sometido a la cadena de mandos del sistema.

Segundo, un docente proletarizado sometido a la creciente intensificación de su jornada de trabajo.

Tercero, un educador/a subordinado a una cadena de mandos bajo una lógica vertical.

Para todo ello se ha promovido un sentido común que en el siglo XIX y XX ha recurrido a la figura del apóstol o segunda madre. El currículum, el libro de

texto, la inspección, la evaluación docente han sido mecanismos de regulación del trabajo docente.

Desde luego, tal sentido común y tales herramientas no han impedido que emerjan siempre alternativas pedagógicas, ya enunciadas anteriormente.

Las novedades neoliberal-conservadoras

La pandemia y la profundización de la IV Revolución Industrial han radicalizado los niveles de enajenación y explotación del trabajo de las y los educadores.

A su vez, se han promovido formas alternativas que intentaremos, aunque sea sumariamente, comentar.
La generalización de los operativos estandarizados de evaluación es el paradigma de una pedagogía de la reproducción del orden neoliberal, e implica a su vez:
a) Una concepción de conocimiento legítimo.
b) La definición del sentido de la educación, etiquetada bajo el rótulo eficaz de "calidad educativa".
c) Una pedagogía de la "respuesta correcta".
d) Un modelo institucional.
e) Un modelo de trabajador/a de la educación con su correspondiente proceso de trabajo.

El modelo chileno desplegado en gran profundidad bajo el régimen de Pinochet expresa este paradigma político, cultural, pedagógico y laboral.

La política educativa del gobierno del PRO, tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como a nivel nacional, ha sido la expresión autóctona de este modelo. En CABA algunas de sus notas son:
- Desfinanciamiento Educativo.
- Imposición del discurso de Calidad Educativa y promoción de un sentido común tecnocrático y mercantilista.
- La Secundaria del Futuro como paso hacia un modelo de educación sin educadores, sino con tutores/as. El tema merece profundizarse por el modelo que subyace en términos del sentido, del fondo y del método que se impulsa aquí.
- Cambios en el estatuto del docente.
- La creación de la Unicaba en detrimento de los Institutos Superiores de Formación Docente.

¿Qué hacer?

Frente a este escenario se han registrado -y se registran- tres tipos de respuestas:
a) Adaptativas, intentando sobrevivir en un mar agitado y bajo autoridades muy autoritarias y resueltas.
b) Resistencias nostálgicas, que se defienden del cambio neoliberal-conservador promoviendo un imposible retorno a un pasado idealizado.
c) Resistencias del porvenir, ensayando respuestas de inspiración emancipadora. Tal construcción se ancla en las herencias del pasado, pero se recrean en las condiciones presentes.

Los educadores y educadoras siguen educando, pero los riesgos están al acecho frente a la ofensiva de las derechas de hoy.

Creo que hay tres tareas simultáneas para el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, Sujeto Político y Pedagógico nacido de las apuestas del sindicalismo docente democrático y popular, a saber:
1) Recuperar el legado del pasado críticamente.
2) Pensar en una reconfiguración del trabajo docente que convierta al trabajador/a de la educación en un productor de conocimiento, capaz de generar teoría y metodología, que se enriquece en diálogo con la práctica; que despliega procesos de comunicación de sus hallazgos y, también, promueve formas organizativas que potencien redes capaces de trascender la construcción en el aula o en una sola institución, tal como ocurrió en los años ochenta con el Movimiento Pedagógico Colombiano.
3) Finalmente, ligar la suerte de la educación a la construcción de la política. El empoderamiento del trabajo docente no puede estar aislado de la suerte del país. Y la vida de las instituciones tampoco puede estar alejada del parecer de las comunidades donde ésta habita.

En tiempos desangelados como los actuales, en que lo viejo no termina de morir, y lo nuevo no termina de nacer -pero está naciendo- los monstruos emergentes nos desafían a crear y a luchar en el campo de la educación, y en todos los ámbitos de la vida colectiva.

La CTERA, con medio siglo de fértil existencia, es y será un protagonista central de esta apuesta y esta construcción.

Pedagogías latinoamericanas

Lidia M. Rodríguez[56]

Quisiera resaltar la importancia de que en esta celebración de medio siglo CTERA le dedique un espacio a pensar en clave latinoamericana, reafirmando la vocación continental que siempre sostuvo en sus luchas, en sus construcciones de sentido, en sus sueños.

Porque hay una pedagogía latinoamericana que es memoria -no una colección de efemérides, retratos, eventos-, sino sensibilidad, cultura profunda. Una pedagogía que no es, sino que está siendo, podríamos decir, parafraseando a Paulo Freire.

Su historia nos cuenta que ha acompañado a los pueblos en sus procesos emancipatorios, a veces en proyectos revolucionarios o de transformaciones estructurales, muchas ocasiones de ribetes épicos; pero también en experiencias territoriales no menos heroicas, aunque en general más invisibilizadas.

La pedagogía latinoamericana está siendo en las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes, adultos y adultas, que son alumnos y alumnas, estudiantes, educadores. Es Memoria pedagógica, encarnada, sentido común compartido, viva en el cuerpo social. Siempre presente en las luchas de y por los últimos de la fila, en los modos en que se van armando sus respuestas frente a la opresión: a veces de manera vacilante o silenciosa; otras de modo torrentoso y avasallante.

También está presente en las fiestas populares, en la vida de las comunidades, en las escuelas que se abren, se interrogan, se transforman, incluyen lo diverso; en la lecturas y narraciones colectivas de las familias y los y las maestra/os, en las bibliotecas escolares, en las comidas compartidas en los comedores. Es esperanza y prospectiva, donde hay una mirada nuestra y una epistemología siempre en construcción para pensar en nuestros problemas desde este mismo suelo que habitamos, con sus características, sus búsquedas, sus problemas y dolores.

[56] Profesora de Historia de la Educación Latinoamericana y Co-directora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, F.F.y L.-UBA. Asesora en la Dirección Nacional de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria del Ministerio de Educación de la Nación.

La pedagogía latinoamericana está siendo en muchas lenguas, en las culturas de la oralidad, en las alfabetizaciones letradas propias de la Modernidad, en las alfabetizaciones digitales del mundo contemporáneo. Está siendo en las tecnologías de la información y la comunicación, en las redes, en los medios de comunicación contrahegemónicos. En la producción de contenidos educativos heterogéneos, múltiples, diversos.

Está presente en los dispositivos de evaluación situados, contextualizados, que buscan diagnosticar y mejorar la enseñanza y los aprendizajes de los pueblos latinoamericanos, en los proyectos educativos que promueven la articulación entre la educación, la vida, el trabajo y el ambiente. En el rechazo a todas las formas de explotación de las personas y de la tierra, del aire, del agua, contra la depredación planetaria de las grandes corporaciones. En la denuncia y la resistencia a la mercantilización de la educación, y tantas otras luchas en las que el lugar de la CTERA fue central para evitar el avance de las políticas colonizadoras.

Acoge las voces, saberes y discursos que laten y construyen conocimiento en las expresiones de la cultura académica y popular, en la música, la poesía, la multimedia, el cine, la política, las organizaciones sociales, las iglesias, los sindicatos, los clubes.

Es la que hacemos las maestras, maestros y profesoras y profesores todos los días en las aulas; mamás, papás y familias al transmitir los saberes del trabajo, de la nutrición, de la convivencia; los dirigentes políticos y gremiales cada día en sus luchas ininterrumpidas frente a un enemigo de proporciones a veces inconmensurables.

Es la que hacen los y las científicas, los y las técnicas que desarrollan y comunican sentidos y conocimientos emancipadores en soportes tradicionales como el libro, o en nuevos lenguajes que habilitan diversas formas de producción, transmisión y circulación de los saberes, abriendo nuevas posibilidades.

Esa pedagogía latinoamericana no se enseña, se trasmite, “con la leche caliente y en cada canción”, a diario, en el aula y en la calle; en la clase y en la lucha; en el trabajo y en la fiesta; siempre en colectivo, como pueblo.

La pedagogía latinoamericana está siendo en un pensar la Patria Grande, reconociendo el lugar determinante de la cultura para un proyecto político continental, una pedagogía que contemple matices y gradualidades, y que asuma la complejidad de la trama de nuestras múltiples naciones y tradiciones religiosas, culturales, lingüísticas.

Está siendo en los caminos que vamos construyendo, continuando lo andado, apoyándonos en las luchas que nos precedieron; y que seguimos gestando, para dar soporte a los proyectos futuros.

Celebremos con alegría y esperanza este cumpleaños, congregados en el mismo lugar donde tantos compañeros y compañeras, muchos de ellos maestros, maestras, alfabetizadores, educadores populares, dejaron todo para seguir sosteniendo los sueños de felicidad del pueblo.

SECCIÓN

ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EMERGENTES EN EL CONTEXTO ACTUAL

CTERA

CTERA

CAPÍTULO 14

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON PERSPECTIVA DE GÉNEROS Y DIVERSIDADES

Marcelo Zelarayán, Greta Pena, Graciela Morgade.

PRESENTACIÓN

La aprobación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral significó un hecho político y cultural de gran importancia para nuestro país, que ubica la ESI como una política de Estado y un derecho de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En este contexto, con un nuevo marco jurídico, se pudo avanzar en el desarrollo de contenidos curriculares sobre esta perspectiva, y se han direccionado diseños y estrategias pedagógicas y didácticas incluyendo la perspectiva de género, el respeto por las diversidades, la valoración de la afectividad y las emociones, la prevención y promoción de la salud, los saberes sobre el cuerpo y el ejercicio de los derechos.

Desde nuestra organización sindical consideramos que sigue siendo necesario sostener la disputa de sentido, en contra de las visiones que priorizan concepciones biologicistas y trabajar en la deconstrucción de discursos y prácticas que, hacia el interior de las escuelas, sustentan toda clase de discriminaciones y justifican situaciones de abuso de poder.

En el contexto actual, la derecha negacionista pretende destituir todos los avances que, en materia de géneros, hemos podido construir en todo este tiempo. El presente capítulo representa un aporte en esta disputa.

Roxana Rogalski
(Secretaria de Prensa de CTERA)

La ESI como política de Estado

Marcelo Zelarayán[57]

A través del tiempo las visiones que priorizan concepciones biologicistas y moralistas restringieron la educación sexual. Paralelamente algunos sujetos han sido expulsados del guion escolar, por ejemplo, las personas travestis, trans y no binarias, quienes asumen orientaciones sexuales no hegemónicas entre otros grupos vulnerados.

La ESI implica un proceso de democratización que supone una ampliación de los conocimientos que la fundamentan y una redefinición de la relación entre la sociedad civil y el Estado. Estos procesos siempre implican un nivel de conflictividad respecto de la situación vigente. Muchas veces decimos que la ESI incomoda, y esto es así porque la demanda social por la ampliación de derechos es un hecho incómodo para algunas instituciones especialmente. La ESI nos pone en tensión porque nos interpela en términos de igualdad, por un lado, algunas personas todavía están afuera de la escuela y hay que hacer que entren, por otro lado, entre quienes ya están adentro hay que seguir trabajando el aspecto positivo que tiene el encuentro con las diferencias. Esto no es un proceso simple, sino algo complejo que involucra a todo el sistema educativo.

Por lo tanto, la ESI solo es posible en el marco de la democracia. La Ley 26.150 de ESI (2006) es un producto de luchas sociales y normativas previas. Por ejemplo, la Convención sobre Eliminación de toda Forma de Discriminación contra la Mujer, conocida como CEDAWN por su sigla en inglés fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1979 y suscripta por Argentina en 1980. Por qué la dictadura que cometió crímenes atroces contra los derechos humanos, suscribió este documento. Siguiendo el planteo de las autoras del libro "Cuando el feminismo era una mala palabra" (2019), un aspecto de la respuesta a esta pregunta tiene que ver con que la dictadura buscaba mostrarse como "moderna", buscando mejorar su imagen internacional. La firma de este tratado sirvió para que el movimiento feminista comenzara a reagruparse y demandar por más igualdad. La Ley 23.179 sancionada en democracia en el año 1985 ratifica el compromiso de nuestro país con la CEDAWN.

Otro hito importante son los encuentros nacionales de mujeres que se materializan ni bien recuperada la democracia en los que también participan

[57] Licenciado en Antropología Social. Coordinador del Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación.

las Madres de Plaza de Mayo. Estos son solo dos ejemplos a título ilustrativo de cómo hemos ido profundizando la democratización, la realidad que vivimos todos los días es producto de una historia de luchas y conquistas sociales.

Siguiendo en esta línea, la ESI es el resultado de leyes y políticas concretas, por ejemplo, a partir del año 1985 la patria potestad (ahora denominada responsabilidad parental) fue compartida, hasta ese momento era exclusiva de los padres. Conseguir la modificación de esa norma fue producto de una lucha que implicó un fuerte cuestionamiento al heterosexismo imperante socialmente. En este sentido, otro momento importante ocurrió en el año 1987 con la aprobación del divorcio vincular. Estas normas, y las luchas que tenían de trasfondo, trajeron más democratización en las relaciones sociales, en la vida cotidiana.

La ESI nos propone profundizar la democratización desde un ámbito particular como lo es la escuela. En la escuela aprendemos a vivir en democracia, se enseñan contenidos específicos para ello y también aprendemos a poner esa democracia en acción, en la vida cotidiana de la escuela los derechos se hacen realidad. En la escuela se aprende y se ejercitan los derechos.

En los documentos pedagógicos de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, de donde depende actualmente el Programa Nacional de ESI, se muestra cómo la democratización escolar da lugar a perspectivas pedagógicas más actuales, como por ejemplo la pedagogía de la sexualidad o la pedagogía de la memoria. De este modo la escuela va tomando las temáticas sociales dándole una clave educativa colaborando de este modo a la democratización social.

Me parece importante establecer una analogía entre la memoria y la ESI, sobre todo en este contexto en el que estamos haciendo estas exposiciones[58] y pensando los 40 años de democracia; la dictadura rompió un lazo social y en el ámbito escolar la pedagogía de la memoria viene a restituir ese lazo que fue quebrado. En esta línea podemos pensar que la ESI también viene a restaurar derechos a toda la población educativa y en particular a aquellos sujetos históricamente excluidos de la trama escolar.

Entonces es posible pensar a la ESI como una política de restitución de derechos del estudiantado, de las familias y también de las y los docentes, por lo tanto, la ESI tiene que ser parte de la política gremial, como de hecho lo es, por eso estamos hoy acá en este espacio convocados por CTERA. La CTERA tiene un compromiso histórico con el afianzamiento de las políticas de ampliación de derechos como lo es la ESI a través de medidas concretas como

[58] Refiere al Congreso Pedagógico 50 años de la CTERA, realizado en el predio Ex ESMA.

la formación sindical o la puesta en vigencia de licencias específicas vinculadas con la vulneración de derechos por motivos de género entre otras muchas medidas. Así, la ESI también contribuye a mejorar las condiciones laborales de las y los docentes.

En estos 17 años que tiene la Ley, desde el Programa Nacional, hemos venido trabajando con mayor o menor énfasis en los temas de la ESI. Uno de los tantos desafíos que aún tenemos tiene que ver con la ampliación en clave de derechos de la diversidad sexual en general y con la población travesti, trans y no binaria en particular. Si bien actualmente tenemos recursos pedagógicos para trabajar la identidad de género en todos los niveles educativos, nos encontramos trabajando en un documento específico que articula la Ley de ESI con la Ley de Identidad de género. Este material cuenta con actividades concretas para ayudar a los equipos docentes y de conducción de las escuelas a garantizar trayectorias educativas libres de violencia donde la diferencia en lugar de una excusa para la discriminación y la violencia sea un aspecto que enriquece el encuentro entre las personas, fundamentalmente en el ámbito escolar.

Como ustedes saben el Programa Nacional de ESI tiene dos grandes ejes de trabajo, la producción de materiales educativos y la formación docente. Me voy a detener brevemente en el primero de ellos. Hoy en día tenemos materiales nuevos para ser utilizados en las aulas de los tres niveles educativos, hemos incorporado muchos materiales audiovisuales, los que ustedes seguramente ya conocen, como los cuadernos para el aula o las láminas. Hemos hecho una actualización de todos los materiales, esto supone incorporar las normas sancionadas con posterioridad a la Ley de ESI en el año 2006 que como venimos diciendo han ido profundizando la democratización social y educativa.

Hoy los materiales están actualizados y disponibles en la web del Programa Nacional. Además, en estos momentos se está produciendo una distribución de los cuadernos de referentes de ESI a todas las escuelas del país de los tres niveles educativos.

Entre los materiales nuevos hemos hecho un material muy interesante para abordar el abuso sexual en personas con discapacidad intelectual que consta de una donde de un lado se trabaja esa vulneración de derecho y del otro lado de la lámina se aborda la relación entre la ESI y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, con el fin de tener una visión propositiva de los derechos sexuales y reproductivos de las personas con discapacidad intelectual, que como seguramente saben generalmente no siempre son consideradas como personas sexuadas ni como sujetos de derechos, entonces recuperar esas dos categorías es central y tenemos también que acompañar ahí. Esta lámina para trabajar con las y los estudiantes está acompañada de un material para docentes donde

proponen actividades concretas para su abordaje en el aula.

Otro material que hemos actualizado es el destinado a las familias. Seguro que ustedes recuerdan la "revista para charlar en familia", en singular. La nueva versión se llama "revista para charlar en familias" en plural. Este cambio nos habla de las transformaciones sociales de la vida cotidiana y social que hemos ido conquistando a nivel normativo, fundamentalmente, porque familias distintas siempre han existido, lo que no había era una valoración social igualitaria para ellas. En la nueva versión se abordan temas como la ley de interrupción voluntaria del embarazo, el matrimonio igualitario, la ley de identidad de género, entre otras temáticas importantes.

El otro eje de trabajo importante del Programa Nacional de ESI desde su creación tiene que ver con la capacitación docente. Recordemos que la formación docente en servicio es un derecho. Desde el año 2009 en que se creó el Programa hasta el presente año (2023) de manera ininterrumpida ha habido cursos y otras formaciones virtuales en ESI. Entre las propuestas virtuales y presenciales durante este año más de 100.000 docentes se anotaron en las distintas iniciativas de formación que tenemos. Ese número es aproximadamente el 10% de la totalidad de docentes del país. Entre las distintas propuestas de formación tenemos un dispositivo que se denomina "ESI en territorio" que busca mejorar el abordaje de las temáticas a partir de las condiciones concretas de cada uno de los territorios. Para ello se parte de los marcos normativos comunes y se van recuperando las especificidades de la realidad escolar y social de la que forma parte la escuela.

Profundizar la capacitación docente es uno de los desafíos que tenemos como Programa Nacional. Otro que está asociado con este tiene que ver con la disparidad en la implementación de la ESI a nivel de las jurisdicciones y dentro de ellas entre niveles y modalidades educativas. En este sentido es importante seguir trabajando con las jurisdicciones con la Resolución N° 419 aprobada por el Consejo Federal de Educación en el año 2022 donde, entre otras cosas, se plantea que los equipos de ESI de las distintas jurisdicciones con el acompañamiento del Programa Nacional tienen que armar propuestas concretas para aquellas escuelas que tienen que mejorar la implementación de la ESI.

Para ir cerrando esta exposición, planteo otro desafío que tenemos que tiene que ver con la presencia y virulencia que van adquiriendo algunos discursos que se oponen abiertamente a la ESI. Muchas veces estos discursos tienen usinas más allá de las fronteras nacionales desde donde se construyen estrategias que buscan opacar la lucha de los feminismos, de las

organizaciones de la diversidad sexual, de los organismos de Derechos Humanos en general. Discursos que buscan naturalizar y restituir un orden social jerárquico en términos de género, de edad, de etnia.

Frente a estos discursos y prácticas de violencia, quienes trabajamos garantizando derechos para ampliar la igualdad y la participación de todas las personas, tenemos que caminar juntas, juntos y juntes, así nos enseñaron Las Madres y Las Abuelas, brazo con brazo, hombro con hombro, para defender los derechos conquistados y seguir ampliándolos porque aún nos falta mucho camino por recorrer. En este sentido, queremos agradecer a CTERA, a las otras expositoras y al público presente. Diálogos como el que estamos teniendo hoy acá es una manera de construir pisos mínimos desde donde valorar lo realizado y seguir garantizando derechos.

La Educación sexual, entre las discriminaciones y los derechos

Greta Pena[59]

La educación pública, los gremios, el trabajo docente, el feminismo, las diversidades sexuales, nuestras múltiples identidades… todo eso hoy está siendo cuestionado por los discursos del odio. El máximo objetivo de esos discursos es anularnos la capacidad de pensar en sentido crítico y obturar el pensamiento es colectivo.

En principio, me voy a referir al contexto en el que se dieron una serie de normativas y políticas públicas de ampliación de derechos, desde la Ley de Salud Mental, todo el plexo normativo de LGBTI como el matrimonio igualitario, la Ley de Identidad de Género, el acceso a las Técnicas de Reproducción Humana Asistida, y finalmente el nuevo -que ya no es tan nuevo- Código Civil, el concepto social de la discapacidad y todas las leyes contra las violencias hacia las mujeres, para remarcar el valor que ha tenido el hecho de poder pasar de un paradigma estrictamente médico/biológico/natural, a un paradigma cultural en donde se da paso a la voluntad y al deseo.

En derecho, no existe ninguna otra ley como la Ley de Identidad de Género, en la que se le dé lugar a algo volitivo, a un deseo. Todos, todas, todes tenemos identidad de género, solo que alguna coincide o no con el sexo asignado al nacer y eso lo decidimos nosotres. No tengo que llevar ni un "papelito" ni ir a un psiquiatra, ni un médico. Por eso decimos que esto es una ley de avanzada, no existe en ningún lugar del mundo.

En el matrimonio entre personas del mismo sexo, no se estaba jugando el derecho a casarse y demás, se estaba jugando esta disputa de sentido; es decir, esa disputa acerca de cómo poder desarrollar derechos -y no solo derechos, sino la posibilidad incluso de entrar en ritos societarios-, sin importar la orientación sexual. Pero también disputábamos la idea de que esa institución sea entendida, simbólicamente, como una unidad para la reproducción, tal como lo fueron armando desde el paradigma médico/biológico.

Las Técnicas de Reproducción Humana Asistida es otro caso en el que se pudo dar una fuerte disputa de sentido. Y esto se debe también gracias al movimiento LGBTI. En este caso, se pudo sancionar positivamente desde el derecho a la

[59] Abogada y periodista. Actualmente es la titular del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el racismo (INADI). Fundadora de la Asociación Civil 100% diversidad y derechos.

salud, desde el derecho a formar una familia y no desde la lógica de declarar la infertilidad como una enfermedad. Esto también fue una disputa y el acceso a las Técnicas de Reproducción Humana Asistida, benefició -o es utilizado- por el 29,5% de personas heterosexuales.

Por último, la fuente de filiación, única en el mundo. Se agregó, por el Código Civil, la tercera fuente de filiación, después de la natural y la jurídica (que es la adopción), la de voluntad procreacional. En la Argentina se creó la afiliación por voluntad procreacional, que dice que, la persona que nace mediante técnicas de reproducción humana asistida, que son un montón y seguramente en el futuro serán más, son hijos y/o hijas de quienes expresaron la voluntad de ser madre o padre. Esto es revocable, obviamente, no es *in eternum*, se tiene que actualizar, y esto tiene que ver mucho con el trabajo de Abuelas y de los nietos recuperados. Ellas nos apoyaron muchísimo. Pero lo que quiero revalorizar es la idea de lo "volitivo", la voluntad, porque hasta esa fue la palabra elegida con la que se nombra esta nueva filiación: "voluntad procreacional".

Quería sumar estas cuestiones a todo lo que significa la ESI y a todo el camino recorrido que se fue construyendo para hoy poder tener la ESI. Es decir, sumar esta idea de poder considerar a las personas como un sujeto de derecho más allá de cualquier condición; una perspectiva filosófica, ideológica y política que pueda dar paso a la cultura, al deseo, a la diversidad de cuerpos y, por qué no, de amores y de relacionamientos.

Hecho este marco, quiero hablar del INADI que, al igual que la ESI, es un organismo jovencito en términos históricos; tiene 28 años, ya tenemos ley antidiscriminatoria, modificación de la Constitución Nacional que incorporaba los Derechos Humanos.

A principios de los ´90, ocurrieron dos terribles atentados que sufrió la Argentina, a la Embajada de Israel y a la AMIA. A partir de ahí, por consenso de todo el arco político, los argentinos y argentinas decidimos tener un espacio que luche contra la discriminación. Así se crea el INADI.

El INADI es -yo siempre digo-, un "organismo no binario", porque pertenece al Estado, pero, sin embargo, la gente lo percibe como un puente con la sociedad civil y eso nos permite trabajar muy bien.

El INADI es un lugar de la democracia, es hijo de la democracia, una institución que debemos, a mi entender, cuidar porque es el faro de muchos de los consensos, de ese pacto democrático que hicimos hace 40 años, en donde decidimos, aún con errores, aún con insatisfacciones, que nuestra manera de

convivir era el sistema democrático. En el sistema democrático, como dice nuestra Constitución, el principio de igualdad y no discriminación es uno de sus pilares, y la ESI normativamente es una pedagogía de las políticas antidiscriminatorias.

Respecto de los números con los que cuenta el INADI, tenemos que el ámbito educativo, en las escuelas, sigue siendo uno de los ámbitos, más conflictivos. La mayor política que se le pide al INADI, es el programa Escuelas libre de discriminación, que puede ser solicitado por los directivos, los docentes o los estudiantes. Es un programa muy requerido, por la necesidad de lo que vemos a nivel federal y en todas las provincias esto es similar. Nosotros/as estamos muy preocupados/as, ustedes también seguramente, porque la pandemia no fue gratuita y ha impactado en lo vincular entre los pibes y pibas, y la verdad que específicamente en el ámbito de género y diversidades sexuales y demás avances que siguen siendo preocupante.

Las encuestas que hemos hecho expresan que casi dos tercios de los jóvenes LGBTI dijo sentirse inseguro por su orientación sexual en la escuela. Un tercio de las y los docentes dijo que el docente o el personal de la escuela no intervino estando presente cuando sucedieron tipos de comentarios peyorativos. La encuesta dice que estos estudiantes evitan lugares en las escuelas en donde se sienten inseguros. Los lugares que ellos identifican con mayor inseguridad en las escuelas son el baño y una clase en específico, educación física. No denuncian los episodios, pero sube la denuncia de los episodios cuando hay personal docente, aunque sea uno, a quien ellos consideren que puedan hablar o sentir como aliado, pero increíblemente se modifica absolutamente, aunque pasen las otras situaciones.

Quiero decir algo que la docencia también sabe, que no es sólo un debate ideológico o de derechos, sino que la encuesta también muestra que estos estudiantes que reportan mayor victimización tienen registros más bajos de rendimiento académico, mayor ausentismo escolar y menor sensación de pertenencia a la escuela. Un 14% dijo haber tenido que cambiarse de escuela, por lo menos una vez en el último año. Esto se repite en todo el país. Por eso, tener una docente, un docente, que es la persona con la que se puede hablar, la persona que sabes te está apoyando en ese proceso es fundamental, salva vidas. Y en ese sentido quiero agradecer, valorizar y apuntalar la profesión docente y el trabajo que han elegido.

También tenemos materiales. El programa escuelas libres de discriminación trata también de generar estas herramientas, no sólo son cuestiones de formación o capacitación, sino herramientas propias e incluso proyectos áulicos. El INADI tiene delegaciones en absolutamente todas las provincias

del país. Hemos ampliado todo este trabajo a los ámbitos deportivos, entendiéndolo como el lugar que, después de la escuela, pasa más tiempo nuestra juventud.

No está de más decir que las escuelas, son un espacio donde se catalizan las tensiones, no sólo de las familias, sino de toda la sociedad; por lo tanto, también se verifican múltiples situaciones de violencia o de discriminación, y no sólo por género y orientación sexual.

Para finalizar, en el marco de los 40 años de democracia y de los 50 años de CTERA, también quiero reafirmar que, desde el INADI, nosotros, nosotras, seguimos creyendo, sosteniendo que el eje de la lucha contra la discriminación no puede ser otro que la educación. Así lo inscribimos en los proyectos de ley de actualización de las normas antidiscriminatorias, por ejemplo.

La educación es la principal herramienta que tenemos, y es la que necesitamos seguir sosteniendo. Por supuesto que cuando ocurre un hecho concreto se utilizan determinadas herramientas para hacerlo cesar o reparar daños, pero no hay que dejar nunca de lado esa herramienta fundamental que es la educación.

El Trabajo Docente y la defensa de la ESI

Graciela Morgade[60]

Presento esta intervención desde el equipo que integro en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, el colectivo "Mariposas Mirabal". Tenemos un nombre propio, que no es muy frecuente en la universidad, porque generalmente el nombre de la persona que dirige el proyecto es la referencia del equipo. Nosotres nos auto designamos como "Mariposas Mirabal", y conformamos un grupo muy hermoso y potente desde el que hacemos muchas acciones activistas; por eso, una de mis definiciones al presentarme es que soy "militante de la ESI".

En este momento, la pregunta es ¿cómo defendemos a la ley 26.150 de Educación Sexual Integral? Creo que para poder defenderla hay que volver a la historia, hay que reconstruir la genealogía y, por eso, quiero plantear algunas cuestiones que tienen que ver con la historia.

La educación sexual integral es una praxis que reconoce los cuerpos sexuados de quienes están en la situación educativa. O sea, reconoce que las personas que están en la educación habitan cuerpos sexuados y que la subjetividad humana está constituida por la sexualidad; esto significa que básicamente la sexualidad no es un problema, ni es un agregado, ni es algo que viene después de una coma. La sexualidad forma parte de la identidad, de la subjetividad humana y esto es algo que la ESI en la Argentina, de alguna manera, construyó como mirada con la perspectiva de género crítica y los derechos humanos como horizonte utópico. Porque sabemos que los DDHH son obviamente el marco, nuestro marco. de trabajo y al mismo tiempo son el mandato hacia donde tenemos que ir, es la direccionalidad política.

Pero la ESI ya no es la misma que la ley que se votó en 2006. Durante estos años transcurridos, la ESI fue ampliando su alcance y su profundidad. Hay tres factores que sostuvieron a la ESI y tenemos que sentir orgullo nacional por la sorpresa que genera en otras latitudes. La ESI es mirada como un gran proyecto

[60] Doctora en Educación (FFyL-UBA), Decana de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (20142019). Directora del Proyecto "Formación docente, androcentrismo científico y educación sexual integral con enfoque de género" en Filosofía y Ciencias Jurídicas, Biología y Educación para la Salud e Informática (Programación 2018-2021, UBACYT-UBA).

que genera la pregunta ¿cómo hicieron? Y siempre digo, acá hubo y hay tres patas.

Por supuesto, hubo una decisión política de que se votara la ley; porque hubo varias idas y vueltas, hasta que se tomó una decisión, y fue en el gobierno de Néstor Kirchner. También hubo un movimiento social; movimientos sociales en realidad: los feminismos y todos los movimientos de la diversidad sexo genérica que le dieron la energía, que le dieron el impulso, que le dieron el contenido. Entonces, a esta decisión política, a estos movimientos sociales se le suman -lo afirmo modestamente, pero no tanto- una producción de investigación previa, durante y después de la implementación de la ley. Una producción de conocimiento que no sólo se realizó en las sedes clásicas de la investigación, que son las universidades y los centros de investigación, sino también en el mismo Estado -que a través del programa nacional produjo sistemáticamente conocimiento-, los sindicatos, en especial la CTERA, que produjeron sistemáticamente conocimiento, y otros espacios de activistas docentes que con frecuencia registraban las experiencias al actuar.

Este fluir, reitero, de la decisión política y el gobierno del estado, la acumulación de conocimiento y la militancia resultó y resulta un magma. Y es esa fuerza la que hizo que pudiésemos defender la ESI durante el macrismo, cuando fue fuertemente desfinanciada y, sin embargo, logramos por diferentes modos hacerla resistir e incluso crecer. Es lo que tenemos como nuestro gran patrimonio, nuestro tesoro que tenemos que defender como política educativa.

Con frecuencia me pregunto ¿cuántas leyes de la Argentina cumplen años? Pero de la ESI sabemos muy bien que ya va por diecisiete. Y la ESI tiene tantos años porque hay una apropiación y progresivamente se conoce cada vez más la historia de la ESI, con lo cual esto también es parte de su sustentabilidad. La ESI tiene una historia y también tiene lo que llamamos interpelaciones. La ESI produce interpelaciones a la práctica, una y otra vez, y son interpelaciones que muchas veces son incómodas.

Parte del supuesto problema que genera la ESI es que es bastante incómoda, no estoy hablando de las resistencias de derecha, de las resistencias conservadoras, sino simplemente las resistencias.

La ESI es muy amplia y abarca muchas entradas. El eje que trabajamos con las compañeras y compañeros y compañeres de Mariposas es el epistemológico; es decir, el propio eje del conocimiento. Esto es algo que, en cada uno de los niveles educativos, obviamente se concreta de una manera distinta. Pero en el nivel superior la situación es crítica porque se supone que las ciencias se crearon con un mandato y, además, con un fuerte prejuicio que es el de la

objetividad y la neutralidad. Y cuando nos ponemos a mostrar que las ciencias -que son la base del *curriculum*, todas las ciencias, las exactas y naturales, las humanas, las sociales, las tecnologías-, fueron, básicamente, construidas en un marco en el que consideran que son objetivas y que son neutrales. Cuando empezamos a desmontar a las ciencias lo que nos encontramos son fuertes resistencias de quienes consideran que las cosas son así, y que siempre fueron así porque es la "verdad científica".

Al respecto quiero mostrar un ejemplo. En el área de biología, que es el área clásica, aún hoy es muy escaso que se hable de homosexualidad en especies animales. Y, sin embargo, las hay. La biología no aloja las diferencias porque la propia mirada binaria y patriarcal de la biología no lo permite; los propios ejemplos que podrían discutir a las premisas esencializantes y naturalizantes propias de la enseñanza sobre los sexos, que siempre se presenta de manera binaria. Otro ejemplo de la Biología, que es más que notable, es pensar que las familias animales son la "familia tradicional moderna", mamá, papá y los hijos. Sin embargo, hay muchas especies en que la crianza es monoparental, o grupal…. Y se silencian.

Así, en cada una de las disciplinas curriculares vamos a encontrarnos ese tipo de cuestiones y por eso pensamos "la ESI es molesta". También molesta porque interpela a la pedagogía, interpela a la relación con el conocimiento, interpela a quién tiene el saber (el saber/poder). Y propone, de alguna manera, una mayor circulación, otro vínculo con ese saber y otra dinámica entre lo que sabemos en general de qué es docente, estudiante, conocimiento, esa tríada pedagógica. ¿Qué experiencias valida la pedagogía tradicional?, en general era un sujeto que sabe y otro que no sabe, ¿cuántas veces nos cuesta salirnos como docentes del lugar del saber? y decir "no sé"?

¿Alguna vez lo pudimos expresar en la misma clase? Es decir, expresar con nuestras estudiantes, nuestros estudiantes y decir: mirá, vamos a buscar…

También es incómodo para las instituciones educativas ya que la ESI es un proyecto abierto, un proyecto en construcción, y la pregunta es, ¿hasta qué punto la autoridad institucional y autoridad pedagógica está preparada para habilitar un proyecto en el que hay un margen de duda?

¿Hay una autoridad feminista?, ¿es posible una autoridad feminista?, ¿es posible una autoridad con un profundo respeto por la diversidad sexo genérica?, ¿es posible una autoridad que diga "no sé" pero que habilite y contenga? Esto también interpela la ESI.

Al sistema del poder institucional le sigue el poder del sistema educativo, el poder de la burocracia, el poder piramidal, la pregunta es la misma ¿hasta dónde puede llegar una autoridad que habilite y acompañe?

También forma parte de la ESI una interpelación a la propia identidad docente. Desde el programa nacional, lo vienen trabajando desde hace mucho. La puerta de entrada es sobre nosotras mismas, nosotros mismos, nosotres mismes. Pero cuánto hay de afectación de la propia identidad, cuánto está cambiando. Los feminismos lo están cambiando y mucho, también está cambiando mucho la definición del trabajo docente a partir de la interpelación de la ESI, porque nos costó incorporar la perspectiva de género, porque de alguna manera es incorporar una diferencia dentro del propio colectivo.

Es un tema político complejo, y más en nuestro gremio, en el que las compañeras son la enorme mayoría del trabajo docente, ¿cómo la docencia ha pegado nuestra propia subjetividad de mujeres? Por eso fue tan importante la creación de la CTERA, con la incorporación de la idea de trabajadora de la educación que procuró librarse del discurso vocacionista de la madre educadora y del sacerdocio durante tanto tiempo y tenía mucho con lo femenino.

Hay otro concepto más que me gustaría dejar planteado, para hacer un poco de ruido, para seguir pensando. Fuertemente, en los últimos tiempos, los feminismos y desde muchos movimientos, se vino trabajando con la categoría de cuidado. Y me da la impresión de que también la categoría de cuidado puede ayudarnos a pensar al trabajo docente como un trabajo de enseñanza con cuidado, no eliminar el amor, solo que polinizarlo. El amor no es el amor maternal, es un amor político, es un amor por esos niños, esas niñas, eses niñes que son sujetos de derecho, por lo que son y por su potencial, y en ese sentido la interpelación al trabajo docente es una interpretación a la identidad docente porque, reitero, "enseñar cuidando" no es lo mismo que enseñar. Y el cuidado es una posibilidad que es poder pensar de manera contextualizada, de manera territorialmente localizada ¿quién es ese otro, esa otra, ese otre? Al respecto hay reglas, efectivamente, pero que nuestro lugar docente profesional es poder pensar en la realidad local y ver cómo usamos esas reglas. porque en las políticas de cuidado lo más importante es poder entender esa realidad y no aplicar normas. Y como docentes lo sabemos, y lo sabemos muy bien. Hay normas que son de aplicación general, pero que muchas veces flexibilizamos desde la perspectiva de la ética del cuidado que es entender la situación y poder dar cuenta de por qué una situación merece ser atendida y debe ser atendida. Que no es otra cuestión que "los derechos".

¿Cómo vamos con la formación docente? En esto estamos haciendo un trabajo de investigación sobre la formación docente en las universidades porque es el lugar más atrasado en relación con la ESI. La primera pregunta, a estudiantes que están estudiando en el profesorado es "¿tuviste educación sexual en la escuela secundaria?" la mitad dijo que sí (51%). "¿Cuáles fueron los contenidos?" cuidado del cuerpo y la salud, métodos anticonceptivos, menstruaciones y gestión menstrual, etc. Después preguntamos, "¿tuviste formación en educación sexual integral explícitamente?" 58% dijo que si y ahí empiezan a reconocerse género, perspectiva de género, derechos humanos y género, feminismos, historia del feminismo que, desde nuestra perspectiva es un avance, porque es poder linkear desde las humanidades y las ciencias sociales, que también tienen que ver con los feminismos y que tiene que ver con la Educación Sexual Integral.

La última pregunta para compartir "¿Te brindó la carrera hasta el momento herramientas para la educación sexual integral?" Un 30% dijo "no" y un 49% dijo "algo". O sea que, en las entrevistas sale que, en la formación docente, los estudiantes no sienten que están preparados. Entonces hay un camino complejo, y hablo de la Universidad que es el lugar donde trabajo. Pero la resistencia es muy alta, el camino es muy largo, y los discursos de Milei, los discursos de la derecha, vienen a obturar este proceso.

Hay una gran riqueza en lo que está pasando en las escuelas a partir de la ESI, no sólo por la ESI. Pero a este proceso lo quieren frenar con discursos que son, en algún sentido, hasta antiguos y previos a la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Es muy evidente que vienen por ello, también es mucho más evidente que cuanto más nos organicemos más vamos a poder defender a la educación sexual integral. Es momento de hablar con menos términos generales y poder hablar y escuchar, poder también hablar de manera concreta preguntarnos sobre cómo puede empeorar tu vida, cómo puede complicarse tu vida si no hay herramientas del Estado, del Estado que educa y del Estado, por supuesto, que garantiza el derecho.

Para defender la ESI lo mejor que podemos hacer es hablar, escuchar, tratar de escuchar cuáles son los fantasmas. Hay un sector, seguramente de compañeras, compañeros y compañeres de la escuela con quienes todavía se puede hablar. Creo que tenemos que militar en cada trinchera porque la ESI, sin duda, es un proyecto de justicia social y de igualdad que vale la pena, que conquistamos con mucha lucha, que defendimos con mucha lucha, y que es un orgullo argentino. Vale la pena profundizar su defensa.

¡SI A LA ESCUELA PÚBLICA!
¡LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UN DERECHO SOCIAL!

CAPÍTULO 15

DEBATES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL FRENTE A LA CRISIS CIVILIZATORIA

Pablo Bertinat, Mariela Leiva, Miryam Kurganoff de Gorban.

PRESENTACIÓN

La educación ambiental es un eje temático muy significativo para nuestra organización sindical y su consideración ha constituido un desafío permanente para el debate y la producción de conocimientos en estos tiempos de crisis civilizatoria.

CTERA, desde los años ´90, ha trabajado en un proyecto destinado a generar espacios de construcción de conocimientos para favorecer el diálogo de saberes, consolidando la formación de las y los educadores de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En esta línea, se trabajó desde el paradigma del Pensamiento Ambiental Latinoamericano, en contraposición a las ideas reduccionistas.

Habitamos un tiempo histórico controvertido, en América Latina y en el mundo, marcado por emergencias de toda índole: sanitaria, ambiental, climática, energética, alimentaria, económica, ética, una fuerte crisis civilizatoria, como bien expresan los pensadores de nuestra *Abya Yala*, que pone en debate las concepciones sobre la vida, y las diversas maneras de transitarla que buscamos y encontramos.

En ese contexto, nuestra organización sindical propone pensar la educación integralmente, recuperando los saberes, las vivencias y los sentimientos de quienes habitan los territorios, entendiendo que allí se teje y entreteje, no sólo la dimensión espacio-temporal, sino también la cuestión identitaria.

Graciela Mandolini
(Secretaria de Cultura de AMSAFE)

Las diversas miradas sobre la transición energética

Pablo Bertinat[61]

La "transición energética" es un tema relativamente nuevo, dicho en esos términos. Es un tema que se ha instalado en los debates globales, regionales y nacionales. En tal sentido, es importante plantear que no hay una mirada única sobre la transición energética, sino que hay tantas miradas como intereses, hay miradas corporativas y miradas populares.

Para poder plantear de qué estamos hablando cuando hablamos de transición energética debemos asociarlo a la idea de proceso de cambio. Hay una mirada que define que una transición es algo que está entre lo viejo y lo nuevo, es ese camino; lo que requiere pensar acerca de ¿Qué es lo que habría que cambiar? ¿Qué es lo que nos parece que está mal del sistema energético?

Esto nos lleva a adoptar una definición del sistema energético como tal y, en ese marco, en primer lugar definir qué entendemos por energía. Sabemos que hay miradas sobre la energía que se hacen desde la física: aquello que se suministra a un cuerpo para moverlo, calentarlo, etc. Esta es una mirada particular de la energía, pero como nuestra intención es poder tener una mirada mucho más holística sobre la transición energética, necesitamos pensar en otras definiciones sobre la energía. Entonces decimos que hay miradas sobre la energía que tienen que ver con lo social, con lo político, con lo cultural, con lo ético, con lo estético.

Hay pueblos que creen o que plantean que el petróleo es la sangre de la tierra, hay otros que creen que es el oro negro. Hay construcciones subjetivas sobre la energía, en definitiva, construcciones que hacen al sistema energético en sí mismo.

Hay una historia de la relación entre sociedad y energía. La energía ha sido el elemento que ha garantizado la reproducción de la vida en la sociedad. Cuando se analiza en perspectiva histórica la relación entre la sociedad y la energía, se puede ver que en la historia de la sociedad humana no ha habido tantos procesos de transición energética, en términos de procesos de cambio. Ha habido dos o tres procesos en la historia, con algunas características particulares, que se podrían diferenciar en dos grandes etapas: la etapa de

[61] Ingeniero electricista. Magister en Sistemas Ambientales Humanos. Director del Observatorio de Energía y Sustentabilidad, UTN Rosario. Miembro del Taller Ecologista. Colaborador en temas de energía de movimientos sociales, sindicales y territoriales.

sociedades igualitarias, hasta más o menos seis mil años, un período muy largo de la historia humana y las sociedades dominadoras en estos últimos seis mil años, aproximadamente.

Ahora bien, tuvimos un periodo inicial, tal vez el más largo en la historia humana, que es el de los cazadores-recolectores, con un aprovechamiento pobre de energía, básicamente el fuego, la fuerza humana. El primer proceso de transición se da con la aparición de la agricultura, básicamente, a partir de una especialización del proceso fotosintético con alguna selección de plantas que tenían un mayor aprovechamiento de la radiación y que permitían obtener más energía, acumular, dejar de ser una sociedad nómade para ser sedentaria.

Empezaron en ese mismo proceso a darse otras características: aparecen las ciudades, los Estados, los ejércitos, y se configura lo que se conoce como sociedades dominadoras. Hay, por ejemplo, una relación directa entre los ejércitos y la acumulación de energía, entre la dominación y la acumulación de energía.

En el marco ya de esta sociedad dominadora se puede observar un segundo momento de transición energética con la aparición de la esclavitud y la conquista de los continentes.

Hay un último proceso de transición energética, el tercero, que es la Revolución Industrial con la aparición de los combustibles fósiles, en el que se plantean cambios mucho más acelerados.

Ahora bien, desde este recorrido muy breve es interesante analizar un par de aspectos.

Primero, todos estos momentos de la relación entre la energía y la sociedad tuvieron características determinadas en cuanto a la forma de organización de la sociedad. No quiere decir que la energía fue lo que determinó totalmente esto, pero sí que la energía tuvo que ver en la forma de organización de la sociedad a lo largo de la historia.

La segunda cuestión es que todos los procesos de transición anteriores que hemos vivido en la historia de la sociedad, han sido procesos que nos llevaron de un estadio determinado de consumo de energía a un estadio en el cual la cantidad de consumo de energía superior, o sea, la energía que había disponible para la sociedad pasaba a ser mayor. Esa va a ser, tal vez, la principal diferencia que vamos a tener con el actual proceso de transición energética donde seguramente nos enfrentamos a un momento muy difícil, ya que, la energía disponible por parte de la sociedad va a ser menor, o debería ser menor, debido

a que el planteo de dejar los combustibles fósiles bajo tierra por el problema climático y sostener al mismo tiempo una matriz energética del mismo tamaño con fuentes renovables, resultaría imposible. No nos alcanzarían los materiales, los minerales que hay sobre la tierra para sustentarlo e implicaría un nivel de intervención sobre los territorios de una magnitud sin precedentes.

Esto último plantea ya una primera discusión fuerte, porque vamos a un momento de la historia en el cual vamos a tener menor cantidad de energía disponible en un contexto en el que, por un lado se exige más cantidad debido a las exigencias de crecimiento del capitalismo, y del fuerte proceso de urbanización a nivel global, que han llevado a un incremento muy fuerte de la complejidad de los sistemas sociedad/ambiente, y que hace que estos sistemas sólo sean viables si tienen un input de energía creciente.

La transición energética nos enfrenta a una situación de menor cantidad de energía disponible. ¿Qué hacemos con la complejidad de la sociedad o de los sistemas ambientales humanos frente a este contexto?

En ese marco, se plantea como cuestión central qué actitud tomamos ante los niveles de complejidad alcanzados por los sistemas sociedad-naturaleza y cómo trabajamos en desarrollar procesos que nos permitan disminuir la complejidad de los sistemas, en particular en los sistemas urbanos.

En ese marco, y volviendo al concepto de transición en tanto proceso de cambio, debiéramos pensar ¿qué es lo que queremos cambiar?

Desde nuestra mirada, la transición energética no es un proceso de cambio tecnológico, solamente, sino que tiene que ver con atacar los principales problemas del sistema energético actual.

Y si hiciéramos un repaso muy telegráfico de las características del sistema energético actual, diríamos que es un sistema energético muy fósil, 80% de las fuentes que usamos a nivel global son fósiles y en Argentina el 90%; es un sistema muy desigual porque, a pesar de que ha crecido exponencialmente, hay mil millones de personas que no tienen electricidad, 2 mil millones de personas que cocinan con biomasa en condiciones que afectan a su salud y esto lo vemos reproducido no sólo entre los países Norte y del Sur, sino dentro de cada uno de nuestros países también.

Además, el sistema energético es un sistema fuertemente concentrado, centralizado, muy conflictivo. Hay guerras por recursos energéticos: Rusia-Ucrania, invasiones, Irak, etc. Pero, también hay conflictos por Vaca Muerta,

conflictos por represas, por líneas de transmisión, por parques eólicos, por parques solares.
Por otro lado, tenemos que el sistema energético se presenta como neoliberal en cuanto a su estructura normativa regulatoria y legislativa. Hoy en día, todo el marco normativo que rige al sector energético en casi toda América Latina es heredero de las regulaciones de los ´90, o sea, privatizaciones y leyes de mercado.

Tenemos un adicional más, una nueva amenaza, a la cual nos enfrentamos -que proviene de un interés "bueno", por decirlo de alguna manera-, que es que las economías del Norte que plantean dejar los fósiles, ahora están yendo a energías renovables. Esto ha desatado un nuevo proceso extractivista sobre nuestra región, asociado a los materiales y minerales que ellos necesitan para la transición energética: litio, hidrógeno, cobre, cobalto en algunas regiones, madera balsa en Ecuador (hoy en día hay una depredación de bosques para llevar madera balsa por parte de China para construir las palas de los molinos eólicos), por ejemplo.

Entonces, nos enfrentamos también a una nueva etapa extractivista, que la vemos reflejada hoy alrededor del litio, cobre, etc.; o sea, un proceso de transición que intenta sostener un sistema energético con la misma lógica extractivista que sostenía al sistema fósil pero ahora con energías renovables, bajo la misma lógica de acumulación. Frente a eso: ¿Qué es lo que para nosotros hay que cambiar?

Como dijimos, no nos enfrentamos a un tema tecnológico solamente, sino que nos enfrentamos a la necesidad de un cambio sistémico, entendiendo el sistema energético como un conjunto de relaciones sociales, que nos vinculan a nosotros como sociedad, a nosotros con la naturaleza y que están determinadas por las relaciones de producción existentes.
En ese marco habría que trabajar sobre esta mirada de transición energética mucho más interdisciplinariamente, de una manera más amplia, para superar la mirada reduccionista que se limita a ver solo lo tecnológico.

Al respecto planteamos algunos ejes de análisis. El primer eje es la relación entre derecho y mercancía, el segundo eje la relación entre energía y necesidades humanas, el tercero tiene que ver con la redistribución de la energía. El cuarto, el cambio tecnológico, el cambio de matriz y el último refiere al cambio de modelo productivo y la democratización del sistema energético.

Relación entre energía y mercancía

Creemos importante trabajar en un proceso que nos permita construir el derecho social de energía. Los derechos son construcciones sociales y el derecho social de energía debe ser construido por la sociedad en un proceso que dispute el concepto de energía como mercancía y que plantee el fortalecimiento de todo lo público alrededor de la energía**,** la energía como servicio público.

Es necesario recuperar e iniciar un proceso de desprivatización en el sector energético ya que está fuertemente privatizado; lo que implica también derogar los marcos normativos neoliberales de privatización y de mercado alrededor de la energía, implica fortalecer todas aquellas formas de lo público. No necesariamente lo estatal porque vimos también las dificultades que hubo siempre con las grandes empresas estatales. Fortalecer lo público, lo colaborativo, lo cooperativo, lo comunitario alrededor de la energía, implica diseñar herramientas que nos permitirían poder trabajar en esta idea del derecho social a la energía y disputar la lógica mercantil alrededor de la energía.

Relación entre energía y necesidades humanas

Este punto es posiblemente el más complejo que se nos plantea. ¿Cómo hacemos para sostener la vida sobre el planeta si vamos a tener menor cantidad de energía disponible?

Claramente hay una sola alternativa que es ver de qué manera construimos formas de satisfacción de necesidades humanas con menos materia de energía; o sea, en la medida que no podamos culturalmente, socialmente, construir formas de habitar y ser felices con menos materia energética va a ser muy difícil que podamos superar nuestros límites planetarios, límites de materiales, de minerales, de sumideros, de fósiles, etc. Esto es claramente un trabajo de muy largo plazo. Pero no lo va a hacer la sociedad de consumo, no lo van a hacer las corporaciones; si no lo hacemos los sectores populares nadie va a construir otra forma de habitar sobre el planeta y ahí también hay muchos temas que tienen sinergias con esto.

La producción local de alimentos, la producción de alimentos limpios, la vinculación con la soberanía alimentaria, la necesidad de discutir los modos de transporte y la planificación territorial, claramente son elementos de política pública que podríamos trabajar en nuestras ciudades para poder ir construyendo, en definitiva, esta forma de satisfacción de necesidades humanas distintas a las que tenemos hoy. Disputar esto con la sociedad de consumo es una demanda para los sectores populares. Nadie lo va a hacer si

no lo hacemos nosotros, con lo cual ahí tenemos la principal responsabilidad de este proceso de largo plazo.

Por supuesto que estos procesos no pueden ser llevados adelante sin una fuerte impronta redistributiva.

Relación entre la energía y la redistribución de las riquezas

Para nosotros, la transición energética es asumir a la energía como una herramienta de redistribución de riqueza.

Redistribuir es sacar de acá y poner allá. Y hoy en día, sobre todo después de la pandemia, tenemos niveles de pobreza energética en América Latina, en Argentina, mucho más altos de los que teníamos anteriormente, con lo cual ahí también tenemos un trabajo muy fuerte que tiene, inclusive, el carácter de emergencia y urgencia porque hay gente que la está pasando realmente mal en relación al tema energético, por las condiciones de acceso indignas, inseguras, sin poder tener dinero para pagar ese acceso, etc. Entonces, ahí también hay otro eje para poder trabajar en el proceso de transición energética.

Relación entre la tecnología y el cambio de matriz energética

Tenemos las energías renovables, sí, pero no podemos tener, como decíamos anteriormente, una matriz del mismo tamaño que la actual por los límites materiales y, por otro lado, sabemos que si bien las fuentes pueden ser renovables su uso puede no ser sustentable. O sea, podemos tener aplicaciones que impacten territorialmente, como está ocurriendo en muchos lugares donde hay conflictos con comunidades territoriales por las energías renovables. Lo que ocurre en Jujuy, por ejemplo, alrededor del litio claramente son disputas territoriales vinculadas a la transición energética o a "una mirada" de la transición energética corporativa en todo caso.

Entonces se trata, en definitiva, de poder ir hacia una matriz energética más acotada con energía renovable utilizada sustentablemente.

Relación entre el cambio de modelo productivo y la democratización del sistema energético

El otro elemento clave es la necesidad de discutir el modelo productivo. Decíamos que vamos hacia un estadio de la sociedad con menor cantidad de energía disponible, con lo cual no vamos a poder sostener el mismo modelo productivo.

Hay que discutir el modelo productivo: qué se produce en el país, cómo se produce, para qué se produce, para quién/es se produce en el país.

Esto implica que tengamos que pensar, por ejemplo, en que haya sectores industriales que deban desaparecer en las futuras décadas, y otros que vayan a aparecer. Posiblemente haya que discutir en base a pensar una economía más de servicios que una economía material, que haya que discutir, en definitiva, la organización del trabajo en la sociedad, porque, seguramente, se van a perder algunas fuentes de trabajo y se van a ganar otras. Pero tenemos que incorporar todos los trabajos, todas las tareas de cuidado que no están incorporadas habitualmente en los trabajos remunerados. Se trata de discutir en cada uno de nuestros países y regiones cuál va a ser el modelo productivo que vamos a tener en las próximas décadas y esto es bien concreto.

Por ejemplo, la industria del automóvil particular de combustión interna, que ya está desapareciendo en muchos países del mundo: ¿en qué año vamos a dejar de fabricar autos de combustión interna en Argentina para fabricar transporte colectivo con otras fuentes?

Otro tanto sucede en la producción de alimentos. Hoy tenemos datos muy fuertes que muestran que la producción agroindustrial de alimentos consume muchísima más energía que la producción agroecológica de alimentos. Claramente, ir a un modelo de producción agroecológica de alimentos baja la demanda de energía del sector agrícola muy fuertemente también.

Hay dos cuestiones más que para nosotros son centrales. Una refiere a cómo garantizamos una democratización del sistema energético, ya que hoy es un sistema reservado para lobbies donde tenemos poca discusión, y en ese marco poder pensar como construir políticas energéticas locales, por ejemplo, en nuestras ciudades, en nuestros municipios, en nuestras comunas.

¿Quién mejor que las autoridades locales para saber qué población está en situación de pobreza energética? Ahí hay una cantidad de elementos que nos permiten pensar en herramientas de construcción de un proceso democrático de transición energética que tenga una mirada popular, justa y solidaria.

Finalmente, un tema especial es la temática de las tecnologías. Tenemos que pensar, en primer lugar, en priorizar aquellas tecnologías que nos permitan resolver problemas sociales. Y en ese marco pensar en procesos y mecanismos de co-construcción de las tecnologías, construcción social de las tecnologías, para ver de qué manera esto nos permite justamente sacar a la población de la pobreza e indigencia como tenemos actualmente.

La idea para nosotros es recuperar la concepción que expresa que la energía no es una mercancía, que la energía no es un fin en sí mismo, que es una herramienta que nos debiera servir para mejorar la calidad de vida de toda la población.

Esta discusión la debemos dar en un contexto que opera como un corset muy fuerte, que tiene límites de todo tipo, (planetario, sumideros, materiales) y con una gran desigualdad. En ese corset de los límites y desigualdades, tenemos que encontrar un espacio donde movernos para construir un sistema energético más justo.

Las resistencias frente a los conflictos ambientales

Mariela Leiva[62]

La CTERA viene trabajando desde su fundación en la lucha por la defensa de los derechos y de los bienes comunes. Hoy hablábamos de las crisis civilizatorias que trae aparejada la crisis ambiental, la crisis alimentaria y la crisis política, porque no podemos dejar de hablar también de la política. Sabemos, como docentes que somos, que nuestro desempeño, nuestro trabajo, es esencialmente político; así que tenemos que hablar de política y tenemos que comprometernos en política.

En el marco de esta crisis civilizatoria, también replantearnos hasta las formas del vocabulario que usamos para nombrar a la realidad. Por ejemplo, durante mucho tiempo, hemos hablado de "medio ambiente", y hoy estamos hablando de "Ambiente"; antes hablábamos de "recursos naturales" y hoy hablamos de "bienes naturales comunes".

En ese proceso de reflexionar y actuar en la realidad, también hacemos referencia a los "conflictos ambientales", como los que sufrimos en nuestra zona de Entre Ríos, con el tema de pulverizaciones con "agroquímicos" –según la denominación neoliberal-, y que, desde nuestra perspectiva, denominamos: fumigaciones con agrotóxicos, es decir, con venenos. Venenos que llegan a nuestras mesas, a las mesas de nuestras familias, a través de los alimentos que comemos diariamente.

En mi caso, soy docente en la escuela rural y, con mis "gurises", estoy directamente afectada porque estamos respirando los agrotóxicos, pero los que habitamos la ruralidad no somos la excepción, todos nosotros estamos afectados porque la mayoría de los alimentos se producen teniendo como base venenos desde que empieza a prepararse la tierra para producirlos.

En este sentido, la Educación Ambiental Integral, constituye la posibilidad de dar pelea desde las aulas. Estas herramientas nos las proporcionan nuestro sindicato, en la construcción colectiva, en la construcción con niñas, niños, con los/as adolescentes, ahí reside la posibilidad de luchar por otro modelo de producción.

[62] Docente rural en la Provincia de Entre Ríos. Miembro de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER). Miembro de la Comisión de Educación Ambiental de CTERA.

Es muy importante esa construcción colectiva y hay que aprovechar esos espacios dentro del sindicalismo, dentro de las asambleas ambientales, en donde podamos, ahí tenemos que estar, levantando esa bandera de lucha. Formar integralmente a la persona que tenemos en el aula, haciendo o construyendo pensamiento crítico.

La experiencia de lucha ambiental en Entre Ríos

Por los años 2011, 2012 empezamos a recibir en el sindicato consultas porque los docentes de la ruralidad llegaban enfermos a sus hogares. Volvían de las escuelas con llagas en la boca, con irritación en los ojos, síntomas de asma; muchas mamás tenían abortos espontáneos. Esto causó mucha preocupación y por entonces, realmente, no teníamos formación suficiente para dar respuestas desde la organización sindical.

A la par de nuestra propia formación, iniciamos también una campaña que se llamó *"paren de fumigar las escuelas".* En verdad, nos quedamos cortos con la denominación, porque la problemática iba más allá de las escuelas. Nos dimos cuenta que eran las comunidades educativas las que estaban siendo fumigadas.

Nos encontramos que esas comunidades educativas, eran las familias de nuestros estudiantes que, conformadas por peones rurales o pequeños productores, estaban sufriendo las consecuencias de tales fumigaciones. Fue difícil tratar el problema en el aula con familias con intereses opuestos. Mucho más difícil fue encarar una denuncia en contra de un ex alumno de la escuela a quién se le ocurrió hacer una pulverización en el área de la escuela, con la argumentación de que ese día no había nadie en la institución. Fue todo un proceso de concientización hacia toda la comunidad.

Por entonces, desde nuestro sindicato empezamos a desplegar una formación en los diecisiete departamentos de la provincia de Entre Ríos, y uno de los ejes de esa formación era el modelo de producción causas y consecuencias. La idea fue brindar ese conocimiento a los/as docentes, para saber qué hacer frente a un episodio de fumigación con agrotóxicos, comprender qué consecuencias generan en la salud y conocer la legislación vigente al respecto.

Esta denuncia se hizo a través del sindicato, en el marco de la campaña para no fumigar las escuelas; se sumaron algunas familias, otras declararon a favor del productor que había fumigado, y así fue que empezamos a hacer trabajos en el territorio: análisis de agua, análisis de suelo, análisis de aire. Comprobamos que el aire, el agua y el suelo presentaban componentes

químicos tóxicos. Incorporamos la situación en el trabajo de CTERA, conjuntamente con la red de docentes por la vida, y con compañeras/os de los sindicatos de distintas provincias fuimos trabajando sobre el protocolo de actuación hasta que lo pudimos institucionalizar en el marco de lo que CTERA conceptualiza como las condiciones de salud y ambientales del Trabajo Docente (También categorizado como las CyMAT).

Hablar de un "protocolo de actuación", en cierta medida, se puede interpretar como la aceptación de la posibilidad de que lleven adelante fumigaciones. Pero es lo que se pudo avanzar en clave de protección, en el marco de la legislación vigente. Porque actualmente está regulado que esto se pueda hacer en determinadas circunstancias. Es decir, el protocolo es una herramienta para que las y los docentes puedan arbitrar los medios para intervenir frente al conflicto, conocer la normativa vigente y, a partir de eso hacer las denuncias correspondientes y/o realizar diferentes acciones.

Este protocolo de actuación frente al conflicto ambiental se institucionalizó a través de la CTERA, y se socializó en todas las provincias, para que cada una de ellas le haga las adaptaciones correspondientes en función de las leyes de utilización de plaguicidas que pudieran estar en vigencia en cada jurisdicción.

En el caso de Entre Ríos, también presentamos un amparo ambiental. La Ley Provincial de plaguicidas Nro. 6.599, establecía 50 metros terrestres y 100 metros aéreos como límite para fumigar. Con nuestra presentación, habíamos logrado extenderlos a 1.000 y 3.000 metros respectivamente. Posteriormente, desde la Gobernación se sacó un Decreto para reducir el límite y dejarlo, definitivamente, en 100 metros terrestres y 500 aéreos. O sea, nada. Porque si bien decimos que las distancias no existen, lo que habíamos logrado era una brecha mucho más importante.

Respecto a la denuncia por la fumigación de esos niños y niñas de la Escuela 44, el Poder Judicial hoy tiene sentencia firme y condenó al productor, al presidente de la empresa de aviación y al piloto, por lesiones culposas leves y contaminación ambiental. Sin embargo, esos niños y niñas no tuvieron un seguimiento en salud. Tampoco lo tuvo la docente (que vengo a ser yo). Entonces, nos preguntamos: ¿dónde están los Derechos del Niño? ¿dónde está el derecho de tener una escuela segura?

Ahora volvimos a hacer un monitoreo de agua en las escuelas rurales. A toda la contaminación que tenía, se le suma que muchas tienen arsénico, y otro contaminante relacionado con antibióticos provenientes de la actividad avícola.

La legislación actual, esa misma que trajo o retrotrajo las distancias para fumigar y que nos nombra a los maestros y maestras de las escuelas rurales como “unidades centinelas”, nos pone en el lugar de “controlar que el productor haga bien las fumigaciones”. Esto no puede seguir así, tenemos que continuar luchando, y hacerlo para obtener una legislación que nos proteja, justa y enfrentarnos a los intereses económicos que se están imponiendo por sobre la salud, por sobre la vida de todos nosotros y nosotras.

Las políticas públicas y la problemática ambiental

Miryam Kurganoff de Gorban[63]

El sistema productivo es la expresión del sistema capitalista que busca la máxima ganancia, y no les importa la salud de las personas, ni del ambiente, ni la tierra, ni el agua, ni nada, solamente el lucro.

La problemática ambiental exige políticas públicas, pero políticas públicas que a su vez exigen tener “los pantalones largos bien puestos”, porque los intereses económicos se anteponen a los intereses de la propia vida de las personas, del ambiente, de la tierra, del agua, entonces ¿qué hacer?

Lo que hay que hacer, surge de la propia iniciativa colectiva y social. Campañas como "paren de fumigar", son ejemplos que se convierten en banderas de lucha, que además ponen al descubierto las consecuencias negativas de este modelo productivo.

Frente a esto, nosotros empezamos a hacer alianzas estratégicas. La Campaña “Paren de Fumigar” se extendió a todo el territorio, porque el modelo productivo hegemónico en nuestro país se basa precisamente en producir con agrotóxicos, mientras la agroecología y los movimientos sociales han demostrado que hay otras formas de producir que no conocíamos antes. Esas formas han demostrado que también existen otras formas de alimentarnos y en estas otras formas tenemos el compromiso de las organizaciones sociales y de las organizaciones sindicales, para avanzar en la constitución de alianzas estratégicas más fuertes, que generen espacios de construcción y diálogo de saberes, creando conciencia de este problema, contribuyendo a la comprensión de la importancia del beneficio de la salud por sobre el beneficio económico.

Actualmente, se están produciendo muchos alimentos con agrotóxicos, y esto compromete nuestro presente y nuestro futuro porque no sabemos qué va a pasar con las generaciones futuras en este medio y con estas fuentes de alimentación. Es evidente entonces, que tenemos que dar una lucha denodada contra estos intereses económicos que priman por sobre los intereses de la salud.

---

[63] Licenciada en Nutrición, por la Universidad Nacional de Córdoba. *Honoris causa* UNR (2019), Facultad de Medicina de la UBA (2019) y UNLP (2023). Creadora y coordinadora de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria de la UBA.

Por eso es tan importante el rol del Estado, un Estado presente, un Estado vivo, comprometido con la salud de la población. Un Estado al que hay que exigirle que se preocupe por la salud de la población. Hay que eliminar los agrotóxicos del modelo productivo directamente, pero para eso, como se ha ido expresando en este espacio, hay que tener los pantalones bien puestos. Y tener la valentía suficiente de enfrentar los intereses de las corporaciones. No es sencillo, no es fácil, es como el tema de los alimentos y del precio de los alimentos. Meter la mano en el bolsillo de los especuladores tiene sus riesgos y no es fácil. Por eso son tan necesarias las alianzas estratégicas de la sociedad en su conjunto, con las organizaciones sociales para poder enfrentar a estos intereses que son, realmente, muy poderosos.

Decir que estamos produciendo alimentos con agrotóxicos es una obviedad, porque todos ya lo sabemos. Entonces ¿cómo se resuelve? ¿lavando la manzana? No. El problema no se resuelve de ninguna manera "lavando la fruta". Esto se resuelve definitivamente dejando de producir con agrotóxicos. Tenemos que volcarnos a la agroecología, pero para eso necesitamos una conciencia social colectiva, que todos presionemos en el mismo sentido, que todos empujemos el carro en la misma dirección para que ese carro esté cargado de la fuerza necesaria, para que pueda hacer retroceder este modelo productivo hegemónico en nuestro país.

Hemos comprobado la toxicidad del agua, la toxicidad de la tierra, la toxicidad del ambiente. Lo hemos comprobado, pero muchas veces nos quedamos con la comprobación. ¿Y qué acciones desarrollamos? ¿es posible que el Estado actúe con políticas públicas sólo? No. El Estado sólo no puede, pero debe... Es guardián de nuestra salud, pero tenemos que ayudarle, tenemos que dar fuerza y tenemos que tomar conciencia cada uno de nosotros desde el lugar en el que estemos, desde la actividad que desarrollemos. Entonces, es importante comprobar las fuentes de las intoxicaciones, las fuentes o los lugares desde donde se fumiga, en el caso de las fumigaciones, pero al mismo tiempo hay que generar acciones.

Por ejemplo, hoy la resistencia a los antibióticos es una realidad. Esto viene de la práctica productiva, criar a los animales hacinados para engordarlos. Entonces, la primera acción que tenemos que hacer es utilizar el antibiótico para el fin determinado que combate (ciertas infecciones). No usarlo para la crianza y el engorde de los animales, porque al desarrollar masivamente esto, la industria avícola en especial, trae consecuencias: contaminación de la tierra, contaminación del agua, contaminación ambiental y por ende resistencia a los antibióticos. Ya no hay medicación suficiente para combatir las infecciones, nos estamos quedando cortos. Nos estamos quedando atrás. Entonces ¿protocolos?, yo diría prohibición más que protocolo. Esto exige una

conciencia social y una acción del colectivo de la sociedad en la que nos toca vivir.

Necesitamos mayor presencia y mayor exigencia de nuestra sociedad para alcanzar el ambiente sano que reclamamos, necesitamos mayor compromiso. Necesitamos que nuestro deseo, nuestra vida, se ponga por encima de las necesidades del lucro económico, por encima de las empresas monopólicas que son generalmente concentradoras en estos casos, en la venta, la distribución y la producción de agrotóxicos. Se trata de cuatro o cinco corporaciones.

Sin duda, somos más los millones de habitantes que sufrimos las consecuencias del modelo productivo, pero la resistencia necesita acción organizada de nuestra sociedad. Nada de esto es fácil, pero nuestra vida, nuestro presente, nuestro futuro, el de nuestros hijos, nietos, bisnietos lo ameritan.

Creo que la producción de alimentos es vital para nuestro presente y nuestro futuro por eso levantamos la bandera de la Soberanía Alimentaria. Los pueblos de todo el mundo tienen el derecho inalienable de poder decidir acerca de cómo necesitan satisfacer sus requerimientos alimentarios, y hacerlo de acuerdo a sus necesidades, tradiciones y culturas, y no en función de las demandas del mercado. Ello implica, también, la autodeterminación sobre las formas de producir los alimentos, dónde hacerlo, cómo hacerlo y de qué modo distribuirlos para asegurar el abastecimiento, a través de qué estrategias garantizar la cantidad y calidad de los mismos, en el marco de la autosuficiencia dentro de la propia generación.

En este sentido, la Soberanía Alimentaria implica que cada pueblo deberá decidir sobre cómo integrar su canasta alimentaria básica, de manera tal de poder garantizar a la comunidad, el acceso a alimentos inocuos, nutritivos y ambientalmente sustentables, que aseguren un estado saludable que compatibilice el desarrollo normal, físico, psíquico e intelectual. La Soberanía Alimentaria, entonces, es el derecho de cada pueblo a definir sus propias políticas y estrategias de producción, distribución y consumo de alimentos a fin de garantizar una alimentación cultural y nutricionalmente apropiada y suficiente para toda la población.

Es decir, cómo producimos, pero también cómo distribuimos lo que producimos y, en este sentido, el derecho a la alimentación corre paralelo con el derecho a la energía para todos los ciudadanos en igualdad de condiciones. El derecho a la alimentación adecuada es el derecho a la energía, es el derecho a la vida. Hay millones de personas todavía que no tienen acceso a la energía,

la alimentación proporciona energía; es necesario que ese derecho al acceso a la energía sea universal, igualitario.

La lucha cotidiana en la que estamos involucrados como sociedad, como organizaciones sociales, como organizaciones sindicales, es nuestro compromiso. Y hacerlo como lo hace este Sindicato, desde la propia docencia, desde la propia transmisión de conocimiento, desde la propia realidad que se registra a diario, implica un compromiso mayor. Entonces yo creo que la defensa de la vida pasa por la defensa de la energía, pasa por la defensa del ambiente, pasa por el conocimiento y por este derecho igualitario, este derecho social que es un derecho humano, el de la educación.

Este es nuestro compromiso. Esto es lo que nos compromete a diario. Porque es nuestra vida y la de las generaciones futuras lo que está en riesgo. Y este modelo productivo es el principal responsable de nuestra mala calidad de vida.

Tenemos que crear un modelo productivo que nos enaltezca, que nos cuide, que nos proteja y para eso no solamente hacen falta políticas públicas y el compromiso y el rol del Estado, sino también el acompañamiento y fortalecimiento de ese Estado. Porque el Estado somos nosotros también. Hacer una alianza estratégica entre todos para que el ambiente sea lo más sano posible en preservación, como dije, de la propia vida.

CTER

CAPÍTULO 16

LA ENSEÑANZA Y LAS LUCHAS POR EL "NUNCA MÁS"

Victoria Montenegro, Carlos Enrique "Charly" Pisoni,
Patricia Romero Díaz, Rogelio De Leonardi.

PRESENTACIÓN

La enseñanza y las luchas por el "Nunca más" siempre han sido importantes para nuestra organización sindical, en todos los tiempos, y más importante se vuelve en este contexto, en el que las instituciones de la democracia están en peligro, y en el que el negacionismo ha tomado una fuerza inusitada.

Desde la Educación pública siempre hemos valorado y defendido las políticas de Derechos Humanos como una política de Estado y hemos estado comprometidos en la lucha para poder avanzar con los juicios a los genocidas por los delitos de lesa humanidad, por Memoria, Verdad y Justicia.

La temática de este capítulo resulta muy significa, en tanto se inscribe en el eje central de la convocatoria del Congreso Pedagógico de CTERA: "La Escuela construye Democracia y Derechos Humanos", en el marco de la conmemoración de los 40 años de la Democracia. Además, este capítulo tiene un valor especial, en tanto es el resultado de la transcripción de las intervenciones que realizaron importantes referentes de la lucha en defensa de los Derechos Humanos, en un sitio muy emblemático, como es el edificio del Espacio Cultural Nuestros Hijos - ECuNHi (Asociación Madres de Plaza de Mayo), predio de la ex ESMA.

Rodrigo Alonso
(Secretario General de AMSAFE)

La única lucha que se pierde es la que se abandona

Carlos Enrique "Charly" Pisoni[64]

Haber podido realizar el Congreso de la CTERA en el Espacio de Memoria creado en el sitio de la ex ESMA, haber estado sentados y sentadas en esos lugares, ocupando esos espacios, da cuenta de un proceso que se dio en Argentina, que tiene que ver fundamentalmente con el proceso de resistencia iniciado durante la última dictadura militar. Si vemos lo que sucedió en la región, cuando se impusieron las dictaduras en distintos países en Latinoamérica, tenemos que se aplicó el Plan Cóndor, funcionó la Escuela de las Américas donde los yankees enseñaban a los militares a torturar, en Panamá, y después esos militares, como Pinochet, Banzer y otros tantos más, gobernaron a costa de la desaparición y tortura a nuestros compañeros y compañeras. Pero ahora somos nosotros los que estamos acá. (refiere al predio de la ex ESMA).

Estamos acá porque, particularmente en Argentina, hubo unas mujeres que salieron a la calle a reclamar por lo que uno más quiere, que son sus hijos/as; mujeres que no tenían una militancia política previa, que decidieron organizarse, que apostaron a lo colectivo.

Veamos la importancia que tiene organizarse, apostar a lo colectivo, porque no fue un camino fácil. Los primeros gobiernos de la democracia le cerraban las puertas, luego festejamos el juicio de las Juntas que fue un hito muy importante, pero después vino la obediencia de vida y el punto final con Alfonsín, los indultos con Menem. En el año 95, cuando se formó H.I.J.O.S, todos los genocidas estaban libres. Veamos, entonces, la importancia de estar organizados porque recién en el año 2003, que es cuando Néstor Kirchner baja los cuadros, se anulan esas las leyes y se definen como políticas públicas las políticas de Derechos Humanos. Pasaron 30 años hasta que se anulan esas leyes, y recién ahí se empieza a dar respuesta definitiva por parte del Estado.

Si no hubiesen estado organizadas en Abuelas, seguramente Estela no hubiese encontrado a Ignacio. Si no hubiesen estado organizadas en Madres, seguramente Tati no hubiera visto cuando condenaban a Astiz o Hebe no hubiese entrado a este lugar (ex ESMA) o Vicky no estaría acá con nosotros. Fíjense la importancia que tiene el Movimiento de Derechos Humanos en

[64] Integrante de la agrupación H.I.J.O.S. Subsecretario de Derechos Humanos de la Nación, durante el Gobierno de Cristina Fernández de Kirchner.

nuestro país y esa mezcla que tenemos los argentinos de indio, de criollo, de gaucho, de inmigrante, de toda esa mezcla guerrera que nos hace siempre estar y reclamar por lo que consideramos justo.

La CTERA es parte de esto, porque acompañó estas luchas desde los inicios, en plena dictadura. La CTERA tiene a sus desaparecidos/as, nuestros padres y nuestras madres eran docentes. La CTERA también resistió en los años ´90, en esa Carpa Blanca, resistió también durante el neoliberalismo de Macri, con la Marcha Federal impresionante que hicieron. CTERA siempre estuvo donde había que estar.

Esta victoria, que significa poder estar hoy en el predio de la ex ESMA, festejando estos 50 años de CTERA y 40 años de Democracia, en este lugar tan emblemático, es también una victoria de la docencia y quiero agradecerles principalmente a todas y todos los docentes y a todas y todos los que hacen su parte para que la CTERA siga luchando y con eso tan importante que caracteriza a este gremio, en sus distintas organizaciones de base en las provincias, que es la solidaridad.

En este contexto nos planteamos cuáles son los desafíos que tenemos por delante, porque hoy nos convoca la preocupación de volver a escuchar en la sociedad planteos y cuestiones que para nosotros ya estaban saldadas. Hoy se reinstala el discurso del odio, se reivindica a los personeros de la dictadura y se multiplican las expresiones negacionistas.

¿Qué es el negacionismo?

Es una corriente que surge después del Holocausto para negar que había sucedido el Holocausto, para negar que había habido campos de concentración. Para poner en discusión los números del holocausto, para poner en discusión también la palabra de los sobrevivientes. Hoy encontramos expresiones en nuestro país que tienen un gran paralelismo con esto.

Los referentes de la derecha discuten los números, discuten a los sobrevivientes, plantean que no existió terrorismo de Estado y que solo se trató de “algunos excesos”. Con el Genocidio Armenio pasó lo mismo.

Hoy sucede en la Argentina y nosotros tenemos que buscar los mecanismos y las herramientas para combatirlo y sin duda la principal herramienta es la educación.

Hace poco menos de un año lanzamos con Abuelas, con la participación de Vicky, Buscarita Roa y Sonia Alesso, aquí en este mismo lugar, en la casa de

HIJOS, el programa “Democracia Para Siempre”, que busca justamente eso: poder hacer un camino en conjunto en las aulas, con los estudiantes, para poder transmitir nuestras historias y llegar a un presente de discusión de la coyuntura actual y de los derechos humanos en la actualidad.

Hoy también tenemos a quienes plantean, como es el caso de Mauricio Macri, que “somos un curro”. Y muchas veces nos preguntamos ¿cuál es el curro?, ¿cuál es mi curro? ¿el de no tener a mis viejos acá? no entiendo dónde está el curro de que me haya criado mi abuela y hoy no tenga una tumba con mis padres donde poder llevarles flores. Entonces, ¿cuál es el curro de los derechos humanos?

Las y los docentes tienen un papel muy importante que desempeñar en las aulas, para dar esas discusiones y esos debates. Hay quienes plantean que hablar de esto es politizar la educación; si, es política, es ideología porque están en juego muchos valores, que son ni más ni menos que los valores de nuestra democracia.

No podemos hablar del pasado reciente si no vemos lo que está pasando en el presente, y también es necesario desarmar esa muletilla respecto a que “hay que dejar de hablar en pasado”, “dejemos de hablar del pasado”, “demos vuelta la página”.

¿Quiénes son los que dicen o plantean esto? Son justamente los responsables del terrorismo de Estado, los que fueron artífices y los que fueron cómplices. Que Victoria Villarruel defienda a la dictadura es grave, pero todos tienen el derecho a defensa (ese derecho a defensa que las y los desaparecidos no tuvieron). Lo más grave es quiénes son los que bancan a Victoria Villarruel, lo más grave es quiénes son los que bancan a Patricia Bullrich, porque son los mismos empresarios que apoyaron la dictadura, incluso, hasta los mismos nombres se repiten.

Los que apoyaron la dictadura y el genocidio a nuestros viejos, son los que apoyaron el genocidio de los pueblos originarios, son los mismos que hoy apoyan los modelos neoliberales. Nuestros viejos están desaparecidos por oponerse a un plan económico, está clarísimo. Hoy está en juego lo mismo, pero la diferencia es que es a través del voto donde se define. La diferencia es que la derecha ya ganó y tuvo un presidente a través del voto.

Entonces, para poder reflexionar, digo que el desafío que nos queda es poder defender nuestras victorias, todas las que logramos que no sólo tienen que ver con la Memoria, la Verdad y la Justicia. Nuestras victorias tienen que ver con todos nuestros derechos, los derechos conquistados a lo largo de toda la

democracia. Esos derechos son los que tenemos que defender y ojalá podamos multiplicar las discusiones y los debates con los que piensan diferente, para dialogar y hacerles entender que también está en juego su futuro. Ojalá lo podamos lograr. Estoy convencido, así nos enseñaron las madres, cuando nos dicen siempre que: “la única lucha que se pierde, es la que se abandona”.

Los organismos de Derechos Humanos y los desafíos la Democracia

Victoria Montenegro[65]

Este lugar y el contexto que hoy nos toca atravesar está cargado de mucho dolor, pero también está signado por la capacidad que tuvimos, como pueblo, de resignificarlo. Hace poco la ex ESMA fue declarada Patrimonio de la Humanidad y eso es maravilloso, esa es la mejor respuesta que pudimos haberle dado, por ejemplo, a Victoria Villarruel que planteaba que este espacio tenía que volver a la Armada o a sus "dueños originales".

La historia siempre la escribieron otros y nuestra voz nunca estuvo reflejada en esa historia. Pero cuando asume como presidente Néstor Kirchner y se reconoce como parte de esa generación diezmada y se reconoce hijo de las madres y las abuelas y por primera vez pide perdón en nombre del Estado Nacional, lo que comenzó ahí fue a cambiar la historia, porque por primera vez los "perdedores" pudimos escribir una parte de esa historia. Pero hoy, lo que está en disputa, es volver a escribir otra historia; la derecha intenta borrar lo que se escribió y volver a escribir la gran mentira de siempre.

Lamentablemente, esa mentira nos fue constituyendo como sociedad, porque nuestro país está atravesado por guerras, por dictaduras, por violencias, pero nunca se termina de transmitir la historia y lo que hoy la derecha viene a disputar va en este sentido.

Nosotros habíamos logrado construir un consenso entre todos los argentinos y argentinas, en el que había cuestiones que ya no se discutían, hubo un avance con el juicio a las juntas, después un retroceso y después una redefinición política de llevar adelante el fin de la impunidad y trabajar por los procesos de justicia donde quedó en evidencia cuál fue el rol del Estado terrorista, y de hecho cuál fue el rol de muchos de esos civiles. Ya nadie podía discutir ni los 30.000, ni que en estos lugares se secuestró, se torturó personas, que se estaban buscando niños.

Pero así como se pensó, se planificó y se ejecutó el Plan Cóndor, y se instalaron todas esas dictaduras en nuestros países, y se desaparecieron personas -en nuestro caso con la particularidad de la apropiación de bebés- para instalar modelos económicos, la respuesta de las Madres y de las Abuelas fue la organización, la utilización del avance de la ciencia para construir, por

[65] Diputada en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, Bloque Unión por la Patria.

ejemplo, el “índice de abuelidad”, el Banco de Datos Genéticos, el Equipo Argentino de Antropología Forense, fueron algunas de las importantes herramientas que fuimos construyendo con nuestros Organismos de Derechos Humanos para que, al momento de recuperar la democracia, pudiéramos ponerlas sobre la mesa. Pero después vino la impunidad y recién con Néstor y con Cristina pudimos volver a avanzar.

Así como ellos pensaron el Plan Cóndor, inmediatamente recuperadas nuestras democracias, las derechas ya estaban pensando en cómo iban a volver, de qué forma lo harían, porque de la misma manera, con los tanques, con la violencia de la dictadura, les iba a ser muy difícil. Entonces, tenían que encontrar otra forma de volver. Y sobre eso centraron la disputa por el sentido común. Así como se quedaron con el Papel Prensa, es decir el papel con el cual fueron instalando ideas en el pueblo, como que “no era cierto que había desaparecidos” y que “si habían desaparecido seguramente en algo andaban”, “por algo era”. Esa idea de poner la culpa sobre la víctima: “no te metas”, “el silencio es salud”. Eso lo pudieron hacer así, porque en su momento se quedaron con “el papel”, que era lo que instalaba una comunicación y un sentido común en la sociedad. Lo que nosotros no pudimos ver es que había otras formas de instalar un sentido común en la sociedad; no dimensionamos lo que significaban las redes, ese mundo que no habitamos. Porque nuestro mundo es el de la calle, es el encuentro, es vernos, es conversar, charlar juntos. No dimensionamos que se venía gestando un plan de odio desde las redes sociales.

Ahí se corrió el límite, porque esas redes sociales que permitieron que un personaje que representaba a la derecha por primera vez accediera al gobierno por el voto popular. Y este personaje corrió el límite. Fue el primero que habló del curro de los derechos humanos y después vinieron todos sus funcionarios con “no son 30.000”, “no fue tan así” y después vino esto que todavía es peor que es lo que expresan Javier Milei y Victoria Villarruel.

Este es el escenario en el que hoy estamos, con una persona que no sólo niega esta historia, sino que la reafirma. No solamente dice que los derechos humanos son “un curro” y que el primer objetivo de su gobierno -lo dicen abiertamente- es "hacer desaparecer al gen kirchnerista y hacer desaparecer a Baradel". Lo quieren destruir a “Robi”, porque saben que nosotros somos los que multiplicamos la conciencia, la memoria. Logramos que nuestros compañeros y compañeras, y sobre todo nuestros jóvenes conozcan su propia historia para poder defenderla y eso es lo que hoy estamos disputando nuevamente. Este es el desafío que tenemos ¿cómo transmitimos memoria?, ¿cómo hacemos para transmitirla a las nuevas generaciones?

El desafío es cómo lo hacemos en un escenario donde todo es inmediato, donde todo es rápido. Cómo transmitimos este legado tan potente que tenemos como pueblo, frente a esta embestida de odio salvaje, perfectamente pensado, pergeñado y ejecutado. Este odio que se viene gestando hace mucho tiempo y la forma de lograr que se propague también. Otra vez, nos encontramos en un escenario que pensábamos que era parte del pasado y lo que tenemos que hacer es asumirlo, pararnos firmes como se pararon las viejas cuando salieron a buscarnos y combatirlo.

Es muy difícil combatir al odio, no es fácil porque uno tiene que tratar de no caer en esa trampa, y acá recurro a mi experiencia personal: Yo tengo más años de vida de María Sol que de Victoria. Yo crecí en Campo de Mayo, rodeada de quienes se felicitaban mutuamente después de cada operativo, y de quienes cada diciembre, ya en democracia, nos juntábamos como familias a celebrar que "volvíamos". Durante muchos años celebramos con mi familia apropiadora que "volvíamos", que en diciembre se volvía al orden desde los cuarteles.

Hoy esa idea se gesta desde los medios de comunicación hegemónicos, desde los juzgados donde, abiertamente, explícitamente, ya no disimulan nada. La persecución es salvaje, la proscripción volvió con todo. Lo que pasa es que las formas cambiaron, entonces no lo dimensionamos. Parece distinto, genera el mismo daño, pero parece distinto. No es lo mismo. Son los mismos, los mismos apellidos, los mismos intereses económicos que vienen con el mismo objetivo de siempre. Frente a esto, nosotros tenemos que ser la misma resistencia. Tenemos que volver a hacer la misma resistencia entendiendo el desafío que tenemos por delante sin ningún temor. Nosotros somos mucho mejores que eso, porque cada uno de nosotros, no tiene que ser hijo de desaparecidos, no tiene que tener un resultado del banco genético para saberse heredero de una lucha hermosa como es la lucha de las Madres y de las Abuelas.

Yo no estaba ese día en el que entraron las Madres acá y recuperaron la ex ESMA. Yo estaba en otra vida. Me imagino que debe haber sido hermoso, porque todos los que lo vivieron lo plantean así. Pero yo estaba atrapada en otra vida. Y hoy quedan muy pocas madres. Hebe no está, está en nosotros, pero no la escuchamos y eso es lo que nos está pasando. Parece que necesitamos que nos digan qué es lo que tenemos que hacer y ya nos dijeron todo lo que tenemos que hacer. Lo que necesitamos es hacerlo. Lo que necesitamos es honrar esa lucha. Lo que necesitamos es seguir organizándonos orgullosos de lo que somos.

Cuando atacan a Robi, en él atacan a toda la docencia, para que nadie se anime, para que nadie se ponga orgullosa una pechera. Nos acusan de adoctrinamiento, cuando hablamos de estas cosas. Pero el silencio ¿no es también un posicionamiento político? Cuando desapareció Santiago Maldonado, perseguían a todos los docentes que hablaran acerca de que había un desaparecido. Callarse frente a la desaparición de una persona ¿no es también un posicionamiento político?

Por todo esto, es fundamental que nos encontremos, que asumamos este escenario político, que reafirmemos que estamos orgullosos de estos 50 años de lucha y que defendamos esta democracia que cumple 40 años y que sigamos absolutamente convencidos y convencidas de que nosotros y nosotras somos herederos y herederas de esas mujeres que lo cambiaron todo y que estamos dispuestos y dispuestas a defender lo que logramos, principalmente, con lo más lindo que nos enseñaron ellas que es aprender a luchar con amor.

La Educación en Derechos Humanos

Patricia Romero Díaz[66]

"Memoria, Verdad y Justicia", forma parte del ADN de la CTERA y de cada una de las Organizaciones de Base que la conformamos. Esos conceptos son fundacionales en nuestra organización y atraviesan todas nuestras políticas gremiales. Por ello, para nosotros es un orgullo estar junto a Nietos/as, HIJOS y con los Organismos de Derechos Humanos, con quienes hemos podido organizar el Congreso de celebración por los 50 años de CTERA.

La lucha y la construcción del "Nunca más" comenzó, indiscutiblemente, con el primer paso que dieron las Madres en su primera ronda, cuando comenzaron la búsqueda de sus hijxs desaparecidxs por el terrorismo de Estado. El "Nunca más" creció y se fue consolidando con cada ronda posterior y con la lucha incansable que ellas sostuvieron junto a las Abuelas de Plaza de Mayo; lucha que con el tiempo fue y es abrazada y asumida por nuestro pueblo y por el movimiento obrero organizado.

El SUTEBA, desde su propia constitución como Organización Sindical, asumió un compromiso histórico, social, ético, político y pedagógico con esta lucha. Durante estos 50 años de CTERA y 37 años de SUTEBA, siempre se enarbolaron las banderas de Memoria, Verdad y Justicia que nos legaron nuestras queridas Madres y Abuelas.

En estos 40 años de Democracia ininterrumpida tuvimos avances y retrocesos en el fortalecimiento del "Nunca más". Atravesamos distintos momentos, en oleadas, como dice Álvaro García Lineras, coincidentes con los posicionamientos políticos y perspectivas de análisis asumidas por los sucesivos gobiernos, con respecto a los Derechos Humanos y a lo ocurrido en nuestra historia reciente.

Indiscutiblemente, las políticas de Memoria, Verdad y Justicia se fortalecieron y profundizaron de la mano de gobiernos populares que hicieron de los Derechos Humanos, una política de Estado, en un sentido amplio.

Los gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner fueron un claro ejemplo en este sentido, hubo un profundo y sostenido avance de los

[66] Secretaria de Derechos Humanos de SUTEBA. Coordinadora del Proyecto de Formación Docente en Educación y Derechos Humanos de CTERA.

derechos humanos en general, de las políticas públicas desplegadas en este sentido, y en la conquista y consolidación de derechos para los trabajadores y las trabajadoras.

Dicha política de Estado produjo un gran impacto en las políticas educativas. Por ejemplo, se institucionalizó el 24 de marzo como "Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia", Para muchos de nosotros significó la "legalización" de lo que veníamos haciendo en las aulas hace muchos años, en relación a la semana o el mes de la Memoria. También quedó plasmado en la Ley Nacional de Educación y en la Ley Provincial de Educación de la Pcia. de Buenos Aires, la referencia al trabajo pedagógico sobre los DD.HH., se revisaron y modificaron, en este sentido, los diseños curriculares de asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales, etc.

Pero también vimos cómo se retrocede como sociedad y cómo se paralizan esas políticas con los gobiernos de derecha, como fue la experiencia macrista en el país, con María Eugenia Vidal en la Pcia. de Buenos Aires, y hoy mismo con lo que representa a la extrema derecha con las ideas de Javier Milei y de Victoria Villaruel.

En este período las y los trabajadores de la educación somos objeto de una de las viejas políticas que instaura la derecha, cada vez que asume el poder, que es la construcción social de un enemigo interno supuestamente peligroso, amenazante, objeto de ataques, exterminio, y hasta de desapariciones, según los contextos históricos.

En nuestro sector esta construcción de discursos de odio, replicados por los medios hegemónicos de comunicación, la hicieron desacreditando, desprestigiando y denostando el trabajo docente, la Escuela Pública, las organizaciones sindicales y sus dirigentes.

También nos acusan de "adoctrinamiento", cuando en las escuelas trabajamos para construir y transmitir Memoria, cuando enseñamos analizando causalidades y consecuencias actuales de lo ocurrido en nuestra historia reciente, cuando recorremos los tiempos históricos analizando actores políticos y sociales, responsabilidades y complicidades vinculando ese pasado reciente con pasados lejanos y se visibilizan sectores que siempre se alinearon a los sectores de poder económico, vulnerando derechos, o cuando enseñamos historia transmitiendo verdades probadas en los juicios de lesa humanidad por la Justicia Argentina.

Sin embargo, nunca se hicieron acusaciones de "adoctrinamiento", cuando la escuela pública formó generaciones enseñando la "Historia mitrista", cuando

la escuela promovía la noción del "indio salvaje" que había que civilizar para construir el Estado Nacional, o cuando denominaba "conquistas" a los genocidios de pueblos originarios ("conquista" del desierto, "conquista" de América), o cuando se denominaba "tiranía" a gobiernos populares votados masivamente en democracia; o cuando en el año 1976 la dictadura desplegaba en las aulas la tipificación del "subversivo apátrida" que había que desaparecer, destruir, asesinar, secuestrar y todas las aberraciones que se desplegaron durante el terrorismo de Estado. Ninguna de estas acciones fue señaladas como "adoctrinamiento".

Frente a esto, cabe preguntarnos, ¿qué aporte fuimos haciendo en estos 40 años ininterrumpidos de democracia las escuelas públicas y lxs trabajadorxs de la educación para la construcción y fortalecimiento del "Nunca más"? Lo que hicimos y lo que hacemos es: enseñar. Lo que dijimos y sostenemos es que la escuela fue y debe seguir siendo el espacio institucional en donde construyamos y transmitamos memoria a las nuevas generaciones, la escuela pública construye memoria para transmitirle en las nuevas generaciones con verdad para exigir justicia. No lo inventamos nosotros, lo aprendimos de las Madres y de las Abuelas.

¿Por qué queremos Justicia?, porque no queremos que ningún genocida ande por la calle, ni ningún genocida quede libre. Queremos que estén presos y que cumplan, como tienen que cumplir, lo que la justicia define.

¿Qué verdad? no hay que tener miedo de enseñar en las aulas que acá hubo un genocidio, que hubo un plan sistemático, que se secuestraron compañeros/as, que tiraron compañeros/as al mar, que hubo bebés robados y sustracción de identidades. Estas son verdades, pero como ahora arrecian las acusaciones de adoctrinamiento, tal vez sea necesario volver a dar los debates necesarios sobre el abordaje de estas temáticas en las aulas. Reafirmamos que no es "adoctrinamiento" enseñarles a nuestros pibes lo que la Justicia Argentina ya analizó, probó y sentenció. ¿Qué sentenció la Justicia Argentina? que acá hubo un genocidio, que acá hubo un plan sistemático de secuestro y exterminio de personas para instalar, en definitiva, un modelo económico de destrucción del aparato productivo de nuestro país, socavar la soberanía, y entregar la Patria el poder hegemónico.

¿Qué memoria? No hablamos de una memoria estática en el Museo. Hablamos de una memoria dinámica, hablamos de traer el pasado reciente a las aulas para interpelarlo y tensionarlo desde las preguntas del presente, desde las problemáticas de nuestros pibes. Una memoria que nos interpele, una memoria en la que se inscriban las diversidades, una memoria que pongamos en tensión desde diversas perspectivas, analizando causalidades y consecuencias, no

como la descripción de una fotografía del pasado, porque ese pasado nos sigue pasando. Las consecuencias de la dictadura militar las estamos padeciendo todavía hoy, con estos modelos económicos que insisten en volver y porque las huellas sociales, individuales, personales y hasta familiares siguen atravesando, y por qué hay delitos de lesa humanidad como la sustracción de identidades que siguen vigente. Esta es la Memoria que debemos seguir construyendo y profundizando en la Escuela Pública.

Entonces, necesitamos discutir en las aulas con nuestros compañeros y compañeras, para no dejarnos encorsetar por esta amenaza o estos señalamientos, porque estamos enseñando con las verdades históricas reveladas por los relatos y testimonios de quienes fueron víctimas directas e indirectas de lo que ocurrió en nuestro país en la dictadura cívico militar.

¿Qué hicimos desde todas las organizaciones sindicales que conformamos la CTERA en esta construcción y profundización del Nunca Más? ¡¡De todo!! seminarios, capacitaciones, elaboramos materiales y editamos publicaciones para todos los niveles del sistema educativo de las distintas provincias, hicimos foros, produjimos múltiples materiales audiovisuales, etc. etc. Cuando en el gobierno de Néstor y Cristina se avanzaba con los juicios de lesa humanidad, llevamos a los pibes y concurrimos a las audiencias con las y los docentes. Les puedo asegurar que no es lo mismo. Ya no es la misma persona, como lo expresaba nuestra querida compañera Stella Maldonado, quien escucha los testimonios en los juicios de lesa humanidad.

El SUTEBA subió en su página web, lo que se conoce como el Registro Unificado de trabajadores y trabajadoras de la educación, víctimas de terrorismo de Estado de la provincia de Buenos Aires. Al mes de subido, ya se había sumado información sobre 20 compañeros y compañeras más que no estaban en ningún registro de desaparecidxs nacional, ni provincial.

En los 40 años de Democracia, entre otras cosas, señalamos nuestros locales gremiales como lugares de memoria.

¿Qué es lo que está en disputado hoy? Ni bien recuperamos la democracia, lo que estaba en disputa era la democracia misma, porque transitábamos una democracia frágil, asediada por los poderes reales. Lo que estaba en juego era la continuidad o discontinuidad de la democracia misma y teníamos mucho temor de volver a perderla. Hoy, a 40 años, tenemos una democracia fuertemente vinculada a los derechos humanos en general. Hoy en nuestro país, hablar de democracia, significa hablar de ampliación y profundización de derechos. Hablar de democracia también está fuertemente atado a un Estado

presente, a un Estado generador de políticas públicas para que esos derechos se ejerzan.

Esto, que ya parece obvio, hay que ponerlo en palabras especialmente con las y los estudiantes de los Institutos de Formación Docente, con nuestros pibes en las escuelas primarias y secundarias, porque hay que explicarles los motivos por los cuales no estamos de acuerdo con un personaje que, empuñando una "motosierra", pretende destruir todos los estamentos del Estado. Tenemos que explicitar cómo un Estado presente acerca las políticas públicas al territorio, a la escuela, para poder ejercer los derechos en una democracia. Parece mentira, pero tenemos que volver a discutir esto, señalarlo y aclararlo. No somos neutrales y claramente sostenemos que no se puede ser democrático y ser "anti-Estado", no se puede ser democrático y a la vez ser "anti-derechos". Necesitamos discutir esto con nuestros alumnos y alumnas en las aulas, con nuestros compañeros y compañeras en la sala de profesores, con las comunidades educativas en las reuniones, en el barrio.

Nos tenemos que esforzar para pensar y construir herramientas didácticas para acercar una historia, que a veces resulta tan lejana a las realidades de nuestros pibes. La cadena de transmisión de la memoria se puede cortar y la escuela tiene un rol fundamental para evitar que eso suceda.

Hubo una investigación reciente que aportó datos sobre los procesos de transmisión de la memoria. Allí se les preguntaba a pibes de secundaria dónde habían escuchado hablar por primera vez de la dictadura cívico militar, del Plan Cóndor y de todo lo que ello significó, y el 80% de una muestra de 3.500 o 4.000 pibes de todo el país señaló que había sido en la escuela. Nosotros y nosotras no podemos permitir que esa cadena de construcción y transmisión de memoria se corte.

Para cerrar, solo compartir algo que siempre nos enorgullece. En el Congreso Constitutivo de SUTEBA había una silla vacía. En ese Congreso, en el que se unificó toda la lucha de los trabajadores y trabajadoras de la Educación de la Provincia de Buenos Aires presidido por nuestros Compañerxs Hugo Yasky, Mary Sánchez, Cecilia Martínez había una silla vacía que representaba a los 30.000 compañeros/as detenidos/as desaparecidos/s. Para nosotros, los/as desaparecidos/as que están presentes en cada resistencia, en cada conquista de Derechos, y en las luchas en defensa de la Escuela Pública y el Derecho Social a la Educación y caminan con nosotrxs en cada marcha.

No podemos bajar los brazos, hay que abrir y profundizar debates con nuestros/as compañeros/as. Porque acá, lejos de adoctrinar, se trata de la transmisión de memoria para las futuras generaciones, para consolidar un futuro en el que el "Nunca más", sea una realidad irreversible.

La militancia sindical por los Derechos Humanos

Rogelio De Leonardi[67]

En mi caso, voy a exponer explicitando que los planteos que hago, son desde la perspectiva de un dirigente político-sindical y de un ex preso político. Fui delegado en las sesiones preparatorias de Huerta Grande en agosto del ´73 y participé en la escuela Álvarez Tomás, en la Capital Federal, el 11 de septiembre, en la fundación de CTERA.

Esa noche de la fundación de la CTERA, el primer comunicado que emitió la entidad naciente, fue el repudio al golpe de Estado contra el gobierno popular de Salvador Allende. Recuerdo las jornadas posteriores, juntando dinero en la esquina frente a la Catedral de La Rioja en solidaridad con el pueblo hermano de Chile.

Tres años después de la fundación de CTERA, no por casualidad, los docentes fuimos blanco del terrorismo de Estado, resultando ser el colectivo de trabajadores más golpeado, con más de 800 detenidos/as desaparecidos/as.

En las primeras horas del día 24 de marzo de 1976, y siempre hay que recordarlo, los esbirros del genocida Domingo Bussi fueron a buscar al maestro Isauro Arancibia, Secretario General Adjunto de CTERA y Secretario General de ATEP (Sindicato Docente de Tucumán), quien estaba en la sede del sindicato y lo acribillaron con 120 balazos.

Junto a él se encontraba su hermano Arturo, también docente y militante que fue a acompañar al hermano, por la desesperación que tenía su madre, quien le pedía que no vuelva a la sede sindical porque corrían los rumores de un Golpe. Al hermano también lo asesinaron allí, baleado con 70 impactos de bala en su cuerpo.

El otro Secretario Adjunto, Juan Carlos Comínguez, un camarada militante del Partido Comunista, que dirigía el gremio docente en lo que para nosotros era, y sigue siendo, la Capital Federal, fue secuestrado y encerrado en un centro clandestino.

Alfredo Bravo, era el Secretario General de CTERA en los años de la dictadura, y fue apresado cuando realizaba la tarea de identificación de casos

[67] Secretario General de la Asociación Magisterial de la Provincia de La Rioja (AMP) y Secretario de Derechos Humanos de la CTERA.

de detención y presentación de *Habeas Corpus*. El compañero Bravo fue secuestrado por la patota del circuito Camps, encabezada por el genocida Etchecolatz y fue torturado durante meses.

Algo similar fue lo que me tocó a mí, que fui secuestrado el 24 de marzo, encerrado en un centro clandestino que funcionaba en la cárcel de La Rioja. Primero pasamos por la sede del ejército y luego fuimos trasladados, entre otros penales nacionales, a Sierra Chica, una cárcel que era conocida por entonces como una cárcel de "máxima seguridad".

Así nació la CTERA, atravesada por estas historias, marcada por el terrorismo de Estado. Esta es, fue y será nuestra lucha. Y por eso decimos que nuestra institución, que ha cumplido 50 años, es un organismo de Derechos Humanos. Hemos abrevado en eso, hemos aprendido y hemos enseñado en esta escuela que lucha, que enseña. Y en esto saludo a la memoria de la gran compañera Stella Maldonado, defensora de estas banderas.

Tenemos una enorme agenda por delante, con la lucha por el ejercicio pleno de los Derechos Humanos en democracia. Porque el "gatillo fácil" se llevó miles de pibes desde 1983. Porque en democracia, precisamente en 2006, ya había desaparecido Julio López. En 2007 asesinaron a Carlos Fuentealba. En 2017 desaparecieron a Santiago Maldonado, quién luego apareciera en el mismo lugar donde lo vieron por última vez con vida y donde lo buscaron por meses. Así podemos citar decenas y decenas y decenas de hechos.

También está en todo esto la "pata" de la Iglesia que fue cómplice del golpe. Todavía sigo observando que hay personas, demasiado cuidadosas, que no se animan a sostener que el del ´76 fue un golpe cívico, militar y clerical. Sin la complicidad de la jerarquía de la Iglesia no se producía este golpe de Estado. Por eso quedaron aislados los curas como Jaime de Nevares, Novak, Monseñor Angelelli. Por eso fueron asesinados los curas de Chamical. Tenemos que conocer estas historias, que son poco conocidas.

No hay duda de que la lucha por el "Nunca más" tiene más vigencia que nunca, y parece un juego de palabras. Claramente tenemos que responder a cada ataque. Es una nueva resistencia.

Pero, sobre todo, no podemos nunca perder la iniciativa, para no quedar a la defensiva. En esto quiero destacar el rol clave que tienen los organismos en la actualidad y en este momento.

Esto es una historia que me atraviesa y habla de la importancia de los organismos de Derechos Humanos en mi vida. Insisto en que las agrupaciones

de Derechos Humanos son una pieza clave en las luchas populares y revolucionarias.

Hay un organismo de Derechos Humanos que a mí me marcó la vida y no quiero dejar de citarlo: La Liga Argentina por los Derechos del Hombre, en aquella época se llamaba así, ahora es Liga Argentina por los Derechos Humanos. Esa Liga es la que ayudó a mi madre. Yo nací en 1944 en Buenos Aires, cuando mi padre estaba preso en la cárcel de Neuquén. Mi padre falleció en 1976, cuando yo estaba preso en la cárcel de Sierra Chica. La Liga ayudó a mi mamá, por entonces en Buenos Aires, hace 80 años. Y la Liga ayudó a mi ex compañera, cuando fui preso político de la dictadura y se tuvo que trasladar a vivir en Neuquén.

Son los mismos organismos y sindicatos los que bancaron a los presos políticos del macrismo. Y los que hoy siguen acompañando a Milagro Sala, y por quien pedimos la libertad, como así también para todas y todos los presos políticos.

Debemos recuperar las tareas urgentes y los objetivos importantes, así como seguir acompañando los juicios e impulsando las tareas de la lucha por Memoria, Verdad y Justicia.

También debemos dar los debates sobre la democracia que queremos. Estoy convencido de que nuestro sindicato debe ser parte de esta lucha y lo estamos siendo en la calle, en la defensa de la democracia, en llevar a las y los trabajadores de la educación este mensaje y, sobre todo, que estos debates sean parte del ADN de la Escuela Pública.

Tenemos por lo tanto la misión táctica de forjar un espacio de unidad plural. Tiene que seguir siendo así. Esto es lo que aprendí de la CTERA. Si esto lleva 50 años, imagínense lo que va a ser el futuro.

Con el criterio inclaudicable del respeto por los Derechos Humanos y las causas populares, sin prejuicios ni mezquindades, sindicatos, organizaciones sociales, partidos políticos, personalidades de la cultura y de la ciencia, debemos recuperar el terreno cultural en un sentido amplio y, sobre todo, esos espacios que son el nido de las nuevas generaciones.

Nosotros no hemos perdido ninguna batalla cultural compañeros y compañeras, la batalla cultural está en desarrollo. Un ejemplo de ello es que, en el sitio de la ex ESMA, otrora lugar de los horrores, hoy es un espacio de debate pedagógico, sindical y político, declarado Patrimonio de la Humanidad.

Por más triunfos y por más conquistas. Y eso es lo que estamos haciendo.

CTERA

CAPÍTULO 17

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO CAMINO PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Rita Torchio, Rosario Badano, María Teresa Sirvent.

PRESENTACIÓN

Una de las principales propuestas pedagógicas que ha sostenido la CTERA ha consistido en el desarrollo de la investigación educativa desde la escuela, considerando a las maestras, maestros, profesores y profesoras, como sujetos protagónicos en los procesos de producción de conocimientos y no como meros objeto de estudio.

El trabajo en redes y la constitución de colectivos de educadores y educadoras que hacen investigación desde las escuelas, junto a la vinculación con las Universidades y los Institutos de Formación Docente, son los modos de organización que, en todo este tiempo, han favorecido la resignificación de los procesos de producción de conocimientos acerca de "lo educativo" que, desde nuestra organización, promovemos en perspectiva crítica y emancipadora.

Las diversas propuestas de formación en investigación educativa y las preguntas permanentes sobre la didáctica de la investigación, han sido una constante en este proceso.

En este capítulo, compartimos las ideas de quienes fueron protagonistas fundamentales en esta línea de trabajo impulsado por nuestro Sindicato.

Miguel Duhalde
(Secretario de Educación de CTERA)

Sentirse pueblo: pensar epistémico, afectaciones sensibles y democratización del conocimiento

Rita Torchio[68]

No en el oleaje
ni en las rompientes
donde el mar
nos ensordece,
es al borde del arroyo
donde se aprende
a escuchar lo que en la vida
es solo temblor, lo que apenas
se susurra.
(Hugo Mujica)

Les propongo acercarnos a la orilla de un río, ir para *estar*, arrimarnos para intentar escuchar lo que tiembla y nos susurra, respirar su atmósfera y sentirnos parte de él. Y pienso que quizás, aquí mismo (en la ex ESMA), en otro tiempo, alguien se acercó a él, se refugió en sus orillas para encontrar la fuerza de seguir viviendo…

En estos días, en nuestra ciudad está sucediendo una obra de teatro de las hermanas Marull que lleva por nombre *Lo que el río hace.* Quizás parte de la atracción que tiene el guion resulte de la invitación a sentirnos río. En palabras de las autoras[69]:

> Vengo al río, no vengo a mirar el río… Cuando vengo a mirar el mar me siento lejos… me ignora…. Su fuerza me aterroriza, su ego me indigna…. sin embargo, al río … no vengo a mirar nada, podría venir a morir o a dormir o simplemente a cerrar los ojos. Me siento acá y siento el olor que tiene el mundo cuando estoy a salvo, entierro los

[68] Magíster en Políticas y Administración de la Educación y Doctoranda en Educación (UNR). Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (ISP Dr. JVG). Coordinó la "Red de maestros escritores" y la "Red de docentes y estudiantes escritores". Integrante del Colectivo Argentino de Educadorxs que Hacen Investigación Desde la Escuela, por la Red DHIE-CTERA.

[69] De la pieza audiovisual "*Lo que el río hace"*, documental realizado en 2021 que comunica el proceso creativo, las características del lugar que inspira la obra, la propia historia de las autoras que se entrama en el pasado y el presente de sus vidas y la preparación, ensayo y puesta en escena que se realizó en plena época de aislamiento social en Argentina debido a los altos índices de contagio por COVID.

> pies en la arena como si fuera una frazada vieja y el río no me mira,
> no me interroga, nos quedamos juntos en silencio como dos amigos…

El río también puede inspirar canciones, y ello le sucedió al compositor Jorge Fandermole, La letra de su canción nos dice:

> Soy de la orilla brava del agua turbia y la correntada
> que baja hermosa por su barrosa profundidad;
> soy un paisano serio, soy gente del remanso Valerio
> que es donde el cielo remonta el vuelo en el Paraná.
> Tengo el color del río y su misma voz en mi canto sigo,
> el agua mansa y su suave danza en el corazón;
> pero a veces oscura va turbulenta en la ciega hondura
> y se hace brillo en este cuchillo de pescador.
> Cristo de las redes, no nos abandones
> y en los espineles déjanos tus dones.
> No pienses que nos perdiste, es que la pobreza nos pone tristes,
> la sangre tensa y uno no piensa más que en morir;
> agua del río viejo llévate pronto este canto lejos
> que está aclarando y vamos pescando para vivir.

"No pienses que nos perdiste, es que la pobreza nos pone tristes", dice la canción. Sí, así es. Esta canción, compuesta en 1998, se llama "*Oración del remanso"* y el mismo autor nos cuenta[70] cómo nació, y al hacerlo, nos da una clase de epistemología. Porque todo sucedió, como algunos de ustedes saben, cerca de dónde él vivía, en una comunidad histórica de pescadores, el Remanso Valerio, que está entre Granadero Baigorria y Rosario, un paraje ubicado sobre el río Paraná. Allí, pasando un día por la ruta algo le llamó la atención: un cartel de chapa pintado a mano que decía "a Cristo pescador 1000 metros". Lo que indicaba el cartel era el lugar donde la gente iba a comprar pescado. Fandermole, viviendo cerca, no conocía el lugar. El cartel le resulta raro y decide entrar. Allí encuentra una escultura de cemento: un Cristo. Nos cuenta que es del tipo de los caminantes y no del Cristo crucificado, que tenía redes de pescar enrolladas en el cuerpo y que fue bautizado como *Cristo pescador* por la gente de la comunidad. Para Fandemorle la referencia central de la escultura más que la figura religiosa es la de un compañerx de trabajo, la obra muestra lo que significa el duro trabajo de la pesca artesanal. Es el sustento para la gente de la costa, sustento que ahora escasea, es un trabajo de tiempos inmemorables que ha sido afectado por los cambios en el ecosistema y ello trajo aparejado dificultades a las familias que viven de este oficio, porque

[70] Disponible en: Lo que nos canta TV con Silvia Lallana. *Jorge Fandermole, Oración del Remanso*: https://www.youtube.com/watch?v=2iAkBGJs5EI&ab_channel=loquesenoscantaTV

quien vive en la isla se entrama en el paisaje, vida y paisaje se unen y expresan en lo cotidiano.

La "*Oración del remanso"* es un claro ejemplo de cómo exploramos los territorios y los modos en que ellos se conjugan en la propia vida. El poeta es testigo de cómo algún día se puede quebrar la costumbre de *pasar por las cosas sin darnos cuenta* y, quizás, es por ello, que puede poetizar la vida.

¿Cuántas veces pasamos por algún lugar sin darnos cuenta? Hasta que un día, algo nimio y hasta, ¿quizás tosco?, como una chapa pintada a mano llama nuestra atención. Aunque no es la chapa, sino lo que dice, la frase que está pintada es la que convoca, hay un sentido que allí emerge… porque quién dijo que la lectura es conciencia fonológica, leer es darse cuenta que hay un significado. Y para darse cuenta hay que sentirse abiertx, inquietx y no cerradx. Como cuando un maestro[71] les pidió de tarea a los chicos/as de tercer grado: —Para mañana, traigan un objeto maravilloso. Y al otro día una piba trajo un pedacito de roca, un canto rodado, y cuando el docente le preguntó por qué es preciosa respondió: —Porque cuando hay poca luz, ¡brilla!

Vivir el paisaje. Estar abiertx y dispuestx para bajar del auto o estacionar la moto o la bici y entrar, meterse… ¿Y quién lo recibe al músico cuando ingresa al *Remanso Valerio*? Una escultura, el arte. La expresión del pueblo. Lo que la gente del lugar hizo con sus manos. Por momentos pienso que aquí reside la verdadera educación y quizás no en lo que estoy haciendo ahora, que es hablar, que este tipo de experiencias son las que hay que estudiar, las mestizas, las que cobran vida en los márgenes, las que conjugan pensares con sensaciones corporales, porque, como sostiene Luis Porta, un investigador de la Universidad de Mar del Plata, lo que no es narrable también es lenguaje y, en consecuencia, existe.

Ya es tiempo de provocar una ruptura epistemológica con la ciencia clásica y expandir lo que comprendemos por representación del mundo.

Y entonces no es Cristo sino un compañerx de trabajo, es quien se arremanga todos los días al lado mío, quien me escucha cuando estoy desanimada y con quien busco la forma y las ganas de seguir luchando.

Volvamos al río. Al río Paraná. La Universidad Nacional de Rosario (UNR) participa en Unicanal, la plataforma de contenidos de la Universidad Pública, y allí, en su sitio web (unicanal.unr.edu.ar) están disponibles micros audiovisuales que llevan por título "*Navega"*, buscan una forma de viajar en

[71] En relación con una escena de Cárdenas, H. (2013). *Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano.* Buenos Aires: Ediciones Colihue. (p. 126).

la búsqueda y conocimiento de la región para conocer su realidad actual y, para ello, ahondan en su música.

El primer programa se estrenó en abril de este año, no hace mucho, y el invitado fue nuestro artista. Allí, en el tiempo presente, Jorge Fandermole, aclara que la situación hoy en día en la zona es muy diferente. Que el río se ha convertido en un factor económico donde pujan intereses muy duros, que hay un paisaje distinto y una experiencia humana diferente en relación con ese paisaje. Por eso, aconseja que hoy más que pensar en rupturas es importante pensar en búsquedas, buscar cómo expresar lo que está sucediendo porque hay una batalla que hoy se libra en los lenguajes.

Economía, experiencia de vida y lenguajes. Bien sabemos cómo interpelan a los contextos democráticos. Sobre ello estudian Leandro Barttolotta e Ignacio Gago —dos sociólogos del *Colectivo Juguetes perdidos*—.

Estos autores nos presentan cartografías que buscan pensar las mutaciones de la sociedad argentina durante los últimos quince años. Definen lo social como implosionado. Ante esta situación recomiendan, a quien trabaja en los territorios, realizar una cartografía meticulosa y subterránea de los silenciosos dramas sociales, de esos "cuerpos y vidas concretas que alojan y portan fatalmente las *existencias menores*". Un mapeo que se detenga en los pliegues, segmentos y cortes de las geografías barriales, hogareñas e institucionales, esas —nos dicen— que son difíciles de politizar. Más en tiempos de postpandemia, en épocas donde quizás no llegamos aún a reflexionar lo suficiente sobre los aprendizajes alcanzados y las nuevas lecturas que ahora hacemos sobre la realidad.

Lo otro que se necesita, escriben Leandro Barttolotta e Ignacio Gago, es una *oreja de Estado* que escuche lo que tiene forma de susurro en vez de una sobrefabulación militante que se aleja de lo real, los afectos cotidianos y la experiencia de lo barrial. La tarea de quien investiga en estos territorios es llegar a esa vida que sucede "siempre en un opaco más acá de lo social: ciudad adentro, barrio adentro, casa adentro, familia adentro, cuerpo adentro". Porque esta implosión que se vive conlleva un cuerpo cansado, "que es efecto de la impotencia: de un hacer fuerza constante para evitar que la cotidianeidad te devore".

Esto es lo que vemos en la obra de teatro "*Precoz"*, adaptación del libro de Ariana Harwicz. Y traemos al cuerpo del texto una nota de pie de página: sobre esta escritora, hasta hace poco existían en esta ciudad siete obras en escena de su autoría. Nos preguntamos, parafraseando a Graciela Speranza[72], ¿qué es lo

[72] En relación con el libro que lleva por título "*Lo que no vemos, lo que el arte ve"*, 2022.

que no vemos que el arte ve? ¿qué está pudiendo trasmitir la letra de Harwicz? ¿una implosión que está teniendo lugar y nos muestra *otro s*uelo debajo de nuestros pies?

Y seguimos pensando ¿cómo expresar lo que está sucediendo? ¿es posible hablar de epistemologías con la vecindad? ¿cómo hacerlo?

Quizás fue la pregunta que se formuló Fals Borda cuando decidió estudiar su patria, Colombia, y luego de once años lo publicó en *Campesinos de los Andes*. Allí, el gran sociólogo siembra la semilla de cómo investigar haciendo Investigación acción participante (IAP*).* Este enfoque de investigación busca, sobre todo, transformar la propia realidad y articular investigación, participación y praxis educativa. Por ello, se lo define como un modo de hacer ciencia de lo social, y sobre el cual tanto ha escrito María Teresa Sirvent.

En el desarrollo de los capítulos Fals Borda pisa el suelo de la vereda de Saucío del municipio de Chocontá en los Andes colombianos, observa su paisaje, la flora y la fauna del lugar, qué meticuloso que es en sus descripciones… explica los procesos históricos que llevan al punto donde se encuentra la comunidad, se interroga sobre el vecindario, sobre la relación que la gente entabla con la tierra y los medios de producción tales como la agricultura intensiva, la minería del carbón, la fabricación de ladrillos y la construcción de casas, interpela las relaciones de poder que establecen diferencias y estratificaciones hacia el interior de las comunidades en relación con su posición social y origen cultural, estudia la formación del campesino y la función de la religión en su vida. También se detiene en la reforma agraria y en la relación entre la universidad y la sociedad. Cuando lo leemos parece decirnos que para hacer ciencia de lo social es necesario sentirse pueblo, escuchar la música de la gente, conocerla... y hasta bailarla.

Por eso, como venimos sosteniendo junto a otrxs (nos referimos al equipo que desarrolla el curso de formación docente "*Investigación educativa desde los contextos escolares"*, una propuesta que surge en el marco de las Paritarias docentes como un esfuerzo conjunto entre la CTERA y el INFoD y en cuyos módulos comparto la autoría con Miguel Duhalde), el primer paso para investigar es acercarse a la realidad, sentirte pueblo, escuchar las formas de sus susurros —de los más imperceptibles—. Lo segundo, es dejarse afectar por sus melodías, ampliar los márgenes y abrirse hacia lo artístico y lo estética, hacia las afectaciones sensibles y, así, entramar el paisaje con la propia identidad.

Como nos dice Ailton Krenak, un chamán indígena, filósofo y ambientalista de Brasil, la conciencia de estar vivo "debería atravesarnos de modo que fuéramos capaces de sentir que el río… el viento, las nubes son nuestro espejo

en la vida". Espejo que nos devuelve la imagen de lo que somos. Lo que somos con otras personas y, también, con *lo otro.*

Por su parte, Rodolfo Kusch, sostenía que el pensamiento gravita en un lugar, está profundamente arraigado en el suelo que habitamos. En su obra "*Un maestro a orillas del lago Titicaca"*, lo explica:

> El lago es un símbolo para el boliviano, lo mismo que la Pampa lo es para nosotros los argentinos. ¿Símbolos de qué? Pues de la parte más profunda de nuestra alma y precisamente de algo inconfesable. Si algún día dijéramos lo que llevamos muy adentro del alma, eso mismo sería tan tremendo como el lago o como la pampa. Lago y pampa son la base. Si nos sacaran esa base nos sentiríamos como esos astronautas que han perdido la gravedad, ya no habría ni arriba ni abajo: seríamos una simple máquina que flota en el espacio.

Una simple máquina que flota en el espacio… ¿seremos eso?

Para el vivir epistémico es necesario moverse. Salir, levantarse, ir en la búsqueda de lo que no se sabe o se ignora. Lo cual es diferente a decir de otro modo lo sabido o reafirmar un convencimiento o querer convencer.

También, en "*El grito manso"*, Paulo Freire expresa que en la historia de la humanidad existió un momento en el cual superamos la mera condición vital: cuando "nos pusimos de pie y liberamos las manos". ¿Qué llamó la atención de ese ser para erguirse y querer ver e ir más allá y con ese gesto producir el lenguaje e inventar la sociedad? Para investigar hay que tener disposición para *ir más allá*, para moverse hacia la búsqueda.

Para investigar, además de ir, es necesario valorar el pensamiento situado. Esto propone la bióloga feminista Donna Haraway. A ella le interesa un pensar situado porque no busca una visión des-encarnada, sino la que se nombra como parcial, localizable y limitada. Y aclara: "No buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular".

En sintonía, Vinciane Despret desafía una forma particular de conocer: la tendencia a la generalización. Porque, nos explica[73], con frecuencia son

[73] Así lo cuenta en la siguiente entrevista: Despret, Vinciane. (12 de agosto de 2022b*). "Cuestionar la propiedad privada desde el canto de los pájaros".* Entrevistada por Ivana Romero. Página 12 https://www.pagina12.com.ar/tags/68188-vinciane-despret

demasiado rápidas y prematuras, hasta se vuelven de mal gusto porque bajo el afán de querer generalizar todo se pierde la atención por los detalles, esas nimiedades tan necesarias, esas que nos tocan y hasta pueden maravillarnos. Si logramos desconfiar de las generalizaciones podremos valorar lo que sucede en la experiencia de saber antes de llegar a la etapa de lo universal.

Su posición tiene mucho que ver con las luchas del feminismo, con ese esfuerzo sostenido (con las cuerpas enteras) para desentrañar y hacer estallar un sentido diferente al de comprender el conocimiento como un ordenador a partir del cual el que sabe es capaz de clasificar, controlar y, en consecuencia, manipular, o como lo nombra val flores, producir cuerpos dañados.

Por ello, para investigar es necesario dejar de correr, detenerse, quedarse y escuchar. De aquí el valor que revisten las metodologías *en contexto*, como las nombran Mariana Alvarado y Alejandro De Oto. Metodologías que convocan la perspectiva feminista, el pensamiento poscolonial y la pedagogía latinoamericana; las convocan, y las necesitan, para interpelar las matrices de poder dominantes. Porque modernidad, colonización y producción de conocimiento son dimensiones profundamente imbricadas y nuestra tarea es revolver-las, desordenar-las y perturbar-las. Lo pendiente que tenemos aún como colectivo docente es preguntarnos ¿qué se subordinó? ¿Qué se borró de las formas nativas de conocimiento y experiencia? ¿Qué se desplazó? "¿[…] de qué manera influye en nuestros análisis pensar en términos de genealogías latinoamericanas y/o poscoloniales?".

Detengámonos en un ejemplo para ver esta relación. El maestro *Nano* Balbo, quien nos dejó el pasado 19 de febrero, a los 75 años, fue secuestrado y torturado durante la dictadura cívico militar. Al regresar del exilio alfabetizó en la comunidad mapuche del Neuquén. Un libro de Saccomanno narra esa su experiencia.

Encontramos en la experiencia del *Nano* un mapeo sobre cómo articular acciones en territorio, cómo armar redes y desarrollar trabajo intersectorial al pensar políticas integrales para la comunidad.

Así lo expresaba Stella Maldonado en el prólogo que escribe para "*La oruga sobre el pizarrón"*, el libro dedicado a Isauro Arancibia. Ella elige, al recordarlo, las ideas que expresan el posicionamiento político, sindical y pedagógico de nuestra Confederación:

> *"Que la escuela se sume a la renovación social y económica, creando una actividad democrática; que se meta en la comunidad, ayudando a vivir mejor, y educando a los niños a colaborar en ella; que centre*

> *su programa en el estudio de los problemas sentidos por la comunidad. Que para eso se rodee de centros vecinales, comisiones agrícolas, cooperativas, centros culturales... que la riqueza se reparta de otra forma, que se incorpore a la vida nacional a la población indígena. Que los docentes vivan dignamente".*

La reflexión epistémica es un campo en disputa. En particular, nos interesa dar batalla sobre las condiciones de producción, legitimación y circulación del conocimiento. Al respecto, hay una deuda interna con la docencia. Con el lugar que se le asigna a la experiencia docente, a los relatos sobre la propia práctica, a las escrituras autobiográficas "en primera persona", a la producción de conocimiento docente (que a veces cuando se quiere descalificar o degradar se lo nombra como anécdotas o meramente saberes), a los conocimientos que construyen sobre y desde la educación y la escuela diferentes grupos, redes y colectivos de educadoxs.

Sí, hay un campo en disputa aquí, y a veces estremece. Y se relaciona con las formas de nombrar las cosas. Catherine Walsh se detuvo en ello, en las políticas del nombrar. Y nos alerta que el hecho se hace visible, por ejemplo, en cómo ha caído en el olvido la expresión *Abya Yala-América Latina* para referirse a este territorio. Porque, el campo de las ciencias sociales, en el cual se permea el neoliberalismo y el capitalismo globalizador, desconoce la historia local para darle primacía al conocimiento científico eurocéntrico y ubica en el lugar de no conocimiento las producciones que tienen otro origen y lógica.

La docencia sabe de ello. Las mujeres que hacemos ciencia, también. Así se retrata en una obra reciente de Sandra Carli que reconstruye la biografía de Adriana Puiggrós. En relación con su itinerario académico Carli nos cuenta al casarse muy joven vive esa escena doméstica de los 60 que tensionaba el modelo doméstico y la revolución de las costumbres y que consistía en tener que planchar las camisas de su joven marido y criar al primer hijo. Ella inicia la carrera de ciencias de la educación y su "condición de madre joven que trabajaba estudiaba y militaba… rompe con el estereotipo de la figura del estudiante heredero burgués de las universidades europeas dedicado tiempo completo a la universidad y se asocia a la figura del estudiante- trabajador".

Hablar de investigación educativa es animarse a comprender, por más crudos que resulten, los pliegues de la realidad social al escuchar las voces que susurran. Es enlazar lo personal con lo grupal, el sí mismo con el nosotros. Investigar en educación, al fin y al cabo, es animarse a la construcción participativa de problemas con la intención de crear condiciones que alojen de mejor forma la vida. Es poder decir junto a Alejandra Pizarnik:

Solamente
ya comprendo la verdad
estalla en mis deseos
y en mis desdichas
en mis desencuentros
en mis desequilibrios
en mis delirios
ya comprendo la verdad
ahora [y siempre] [74]
a buscar [y defender][75] la vida

[74] Nota de la autora.
[75] Nota de la autora.

Investigación y democratización del conocimiento

Rosario Badano[76]

El tema de la producción y la democratización del conocimiento, merece esta celebración por los 50 años de trabajo sostenido porque, en ese trabajo sostenido hay un compromiso y una construcción de escuela pública, que despliega la CTERA desde su creación en 1973.

Nuestra querida CTERA está conformada por docentes valerosas y valerosos en la producción, en la lucha, en la defensa de la educación, en la conquista de los derechos y en la difícil tarea de "hacer con otros", "hacer con otras". Esto tiene que ver con construir un colectivo, construir un pensamiento en común.

A su vez, no puedo dejar de mencionar que se suma a esta celebración de los 50 años, la declaración de la ex ESMA como Patrimonio de la Humanidad. Es muy importante este reconocimiento en un momento de arremetida local y global de negacionismo sobre lo que ocurrió en la dictadura del 76. Un negacionismo que en estos días quiere vaciar, distorsionar y borrar parte de nuestra historia argentina. Un lugar, este predio ex ESMA, que es ícono de las prácticas genocidas que se produjeron en este país. Testiga y foco del horror desplegado, ahora es reconocido como Patrimonio de la Humanidad para dejar una marca de "espacio de memoria" para nosotros y para todas las generaciones.

Esta declaración me llena de orgullo, más aún en mi caso, como el de muchos y muchas otros compañeros y compañeras, por haber sido parte de la sobrevivencia de la dictadura. Porque esos momentos difíciles que tiene la vida, en los que se nos quita la alegría, la pulsión de hacer, donde prevalece el desconcierto, tiene luego estos otros momentos de la celebración, en los que la memoria triunfa.

Por eso, también llegar a los 50 años, también es un triunfo de la CTERA en las pequeñas y grandes cuestiones que tiene el tema sindical, que implica proteger la dignidad de quienes trabajamos.

Con respecto a "qué investigar en este contexto", todos sabemos que estamos en un momento muy complejo. Considero que es un momento de construcción histórica que nos exige un movimiento de cuerpos, de lazos, que necesita

[76] Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Entre Ríos y de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

revisar también las premisas sobre las que nos movemos y, también, lanzarnos para encontrar algunos empujes que tienen que ser necesariamente colectivos.

Esto se da simultáneamente en un momento que es creativo, de aguda inteligencia y de algo sobre lo que nosotros sabemos mucho y nos enorgullece, que es de resistencia sostenida.

Cuando pensamos en esta resistencia sostenida, hoy se actualizan consignas que son de otros tiempos difíciles, como fueron los años ´90, en los que la CTERA construía esa consigna tan hermosa que dice: "la escuela argentina, enseña, resiste y sueña".

Los sueños son los que nos posibilitan el inédito -el inédito viable, de Paulo Freire-, los que nos posibilitan una proyección. La resistencia es la que nos posibilita sostener la dignidad sobre lo que hacemos y la enseñanza es todo aquello que tiene que ver con el legado de la construcción social, de quienes somos, pero también de quienes podemos ser.

En este sentido, la deconstrucción de cada una de estas consignas se vuelve en una pregunta, en preguntas. Qué conocimientos, qué saberes, su producción y capacidad de transformación, están en el foco de nuestras preocupaciones.

Las políticas de conocimiento constituyen, por cierto, un campo de tensión y de lucha. No se trata de un campo ordenado, sobre el cual vamos encontrando sujetos y predicados que nos anuncian qué hacer y cómo seguir. En este campo, sin duda, están en juego las representaciones, las visiones de verdad y de realidad, en las que se disputa poder; y nosotros también somos productores y productoras de representaciones y de versiones sobre esa realidad. Una realidad que hoy tiene que ver con hechos que lesionan la democracia como son la discriminación, los prejuicios, el dejar afuera, el etiquetar.

En estas representaciones y versiones de verdad, no somos solamente depositarias, porque también nosotros promovemos muchas veces, en el escenario de construcción de subjetividades, que es la escuela, estos modelos hegemónicos que reproducimos. Por eso es necesario problematizar estas subjetividades para construir otras.

No tenemos que simplificar esto. Es decir, no tenemos que asumir que esto nos pasa por tal o cual razón y que esa tal razón se transforma en un principio explicativo de una cosa muy compleja o muy severa. Tampoco tenemos que recostarnos en respuestas que se sustentan en mitos, que solo refuerzan sentidos comunes y no nos permiten intervenciones de conocimiento, de enseñanza o profesionales, fundadas.

En ese entramado, que se presenta como difícil, impenetrable, también hay fragilidades y vulneraciones, que nos comprenden a todas a nosotras. Las comunidades fragilizadas no son solo de nuestros alumnos y alumnas o los "objetos de estudio" que definimos, sino que también estamos comprendidas en esa fragilidad y vulnerabilidad.

La investigación nos ayuda a problematizar, a pensar e intervenir sobre todo sobre lo cotidiano. Y aquí nos encontramos con un tema central que son las interseccionalidades múltiples que atraviesan nuestras prácticas y nuestros contextos, y que, muchas veces, también están sumergidos en situaciones violentas, tanto físicas como simbólicas, con crisis socioambientales severas entre otras.

Nos encontramos en esta etapa del capitalismo -postpandémico, como dice Judith Butler- que revela con crudeza la desigualdad y que está dispuesto a profundizarla; el conocimiento nos posibilita tender puentes de entendimiento que desalojen estos prejuicios y "sentido común" que tanto instalan los medios y que, muchas veces, nosotros mismos, terminamos comprando como válidos.

En cada temática que abordamos para conocer, para investigar, para profundizar, encontramos que hay una cierta oportunidad de que esa realidad sea otra y una cierta urgencia para que lo sea. Ese encuentro entre la oportunidad y la urgencia, también nos interpela teórica, política y epistemológicamente, en el sentido de cómo promover que esa temática pueda circular, a partir de la palabra, en otras narraciones, en construcción de lazos, en construcción de visiones, que desanden los modos tan androcéntricos, patriarcales y fundamentalistas que se plantean para analizar.

Es en este sentido, que la investigación se erige como una construcción colectiva. Somos un conjunto de vidas, un conjunto de lecturas, un conjunto de experiencias sobre las cuales vamos avanzando y pensando, y esa construcción lo da la posibilidad de la investigación.

La posibilidad de la construcción colectiva también es interesante porque pone en jaque determinadas perspectivas. Me refiero a aquellas que tenemos consolidadas como verdaderas, las que no aceptan otros enfoques u otras miradas.

La investigación, mueve perspectivas y, en este sentido, quizás la primera la tarea sea la decolonial, es decir, la de volver a nombrar lo próximo, la de reconocer los saberes negados. Insisto con los saberes por la falta de cuestionamiento de los regímenes o las miradas que disponemos.

Por lo general, haciendo uso de una generalización arbitraria, tomamos el conocimiento que está puesto en el documento del *curriculum*, o en el libro que lo trabaja. En esa operación, no se está cuestionado en la ciencia, en la escuela o en la universidad, el uso y construcción de realidad que se realiza. Entonces, allí hay que poner un estilete, con narrativas otras, que permitan reconocernos en nuestras potencias y que respondan críticamente las visiones patriarcales, coloniales, eurocéntricas en las relaciones que establecemos y en las propuestas que generamos y consideramos "verdaderas".

En el valor emancipador del conocimiento está el sustento de la democracia. La construcción de memoria constituye un principio educativo y académico fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y socialmente comprometido.

Hay un desgaste de años, de esfuerzo, de pandemia, de frustraciones. Pero también hay una necesidad de enamorarnos de nuevo con los compañeros con las compañeras, para poder elaborar los proyectos colectivos. Enamorar, quiere decir creer que esas cosas son posibles, ponerle energía a esto que está siendo posible.

Quiero traer la idea del mito de Sísifo, tomado prestado del uso que una colega de Trabajo Social Susana Cazzaniga realizó. Porque, convengamos, hay veces que pareciera que actuamos con el castigo infligido por Sísifo, subiendo todos los días la piedra por la colina empinada y antes de llegar a la cima ella cae irremediablemente para empezar también, irremediablemente, siempre desde el principio.

Lo interesante en la mitología griega, es que se discute sobre la causa de la sanción a Sísifo. Unos dicen que era porque había revelado contra los designios de los dioses, otros por su hábito de atacar y asesinar a los viajeros.

Una y otras causas vienen bien para analizar nuestro oficio de investigar y de educar. Porque cuando problematizamos tratamos de deconstruir lo naturalizado (el poder de los dioses) y, en otras palabras, las hegemonías. Y si pensamos a los viajeros como la imagen de los conceptos, representaciones, intervenciones colonizadoras, por ejemplo, nuestra búsqueda desde lo situado y lo singular nos lleva a una disputa constante contra ellos. También esa figura evoca a prácticas repetitivas, siempre iguales siempre desde "lo ya aprendido". ¿Cómo no caer muchas veces en el cansancio si hacemos esta repetición?

Pero para quienes asumimos los derechos humanos y la justicia social como sustento de nuestras prácticas, constituye encontrar formas desafío será encontrar formas para que ese castigo no nos pese, para transformarlo en un

aliado del trabajo de hacer humanidad. Esa imposibilidad nos invita a recuperar, ensanchar el pensamiento y la acción que nos puede alertar sobre el régimen de mirada de lo diverso, lo desconocido y, por qué no, valorar la importancia de los intentos. Siempre el intento a pesar de todo. La confianza es una apuesta de final abierto y de la trama que se pone en juego.

En síntesis, considero que, primero, es importante pensar en ejercer una nueva politicidad, donde sea posible pensar lo no pensado aún y, corriendo la marca un poco más allá de lo impensable, en un escenario intervenido por los derechos.

Dos, que lo colectivo, en tanto heterogéneo y múltiple, sea el modo de habitar y construir entre todos y todas. Muchas veces, "lo heterogéneo", tuvo como una especia de "mala prensa". Se trata de instalar la idea de que la heterogeneidad es una disrupción de lo real, siendo que lo heterogéneo es la construcción básica de lo real.

Tres, es necesario que el escenario donde nos movemos, en tanto espacio geopolítico, sea desplazado desde el lugar determinante a condición de posibilidad.

Cuarto, las instituciones educativas, como constructoras de subjetividades, en las que sean posibles procesos de subjetivación que permitan integrar lo idéntico y lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo privado y lo público -todo esto está presente en la investigación, siempre, como interseccionalidad.

Quinto, la construcción de alteridad es central para el desarrollo de políticas de inclusión y democratización.

Sexto y último, la investigación fortalece a la democracia en las temáticas y haceres, en la criticidad, en la intervención y en la enunciación de este mundo, en claves de igualdad, trabajando severamente con la desigualdad.

Docencia e investigación:
Una larga historia por la democratización del conocimiento

María Teresa Sirvent[77]

La investigación educativa como camino para la democratización del conocimiento, dicho así, parece algo muy grande, o grandilocuente. Cuando leí este título de la convocatoria, lo primero que comencé a pensar es que esto, así planteado, es algo que nos encanta a quienes investigamos y hacemos docencia. Es una gran alegría estar invitada a reflexionar sobre esta enunciación en la que se juntan, para mí, dos grandes amores. Estoy hablando de dos emociones muy grandes. Una, es la docencia. El orgullo mayor de mi vida profesional ha sido, y es, ser maestra normal nacional. Es realmente emocionante la enseñanza del conocimiento. El otro amor, es la investigación social. Investigar es la emoción de descubrir algo nuevo, por más pequeño que sea, no importa; lo que importa es que se trata de descubrir algo desconocido en el conocimiento.

Hacer docencia, ser investigador o investigadora, tienen un poder inigualable. Es un poder inigualable porque significa tener entre las manos la virtud de conocer el camino de la democratización del conocimiento. Y es este el desafío que aquí nos presentan la CTERA, en estos 50 años: ni más ni menos, esta posibilidad de trabajar juntos en "democratizar el conocimiento".

Estuve buscando sentidos y definiciones acerca de lo que significa "democratización del conocimiento". Encontré significados tales como: "la población debe ser beneficiaria de la igualdad y de la oportunidad en la educación y en la ciencia, o sea, que toda la población esté en igualdad de circunstancias para la oportunidad de acceder a la educación y de acceder a la ciencia". Con esto, seguramente todos estamos de acuerdo.

Otra definición hallada, plantea que democratizar el conocimiento exige generalizar los aprendizajes que expanden capacidades y libertades, individuales y colectivas. Y sí, es cierto, es lo que nosotros hacemos en toda nuestra vida, enseñamos e investigamos para generalizar los aprendizajes.

---

[77] Dra. en Filosofía (Ph.D.) de Columbia University, Nueva York, EE.UU. Master en Filosofía y Master of Arts de la misma universidad. Especialidad Sociología y Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Titular Consulta del Departamento de Ciencias de la Educación FFyL-UBA. Investigadora Principal del CONICET.

Siguiendo con la búsqueda, encuentro una muy clara, concreta y certera: democratizar el conocimiento es nuestra agenda pendiente. Por supuesto, toda la vida, tenemos y tendremos "agendas pendientes".

En el proceso de reflexión alrededor de la pregunta acerca de qué es la democratización del conocimiento, me vino a la mente un recuerdo sobre mi primera experiencia como maestra, cuando tenía 16 años de edad.

Ni bien recibida, terminó el verano y me llamaron de una escuela del Barrio de Flores, para reemplazar. La escuela estaba al lado de la Villa de Flores. Me dieron cuarto grado, todos varones. Casi todos eran más grandotes que yo. No me hacían caso, eran bravos, y yo volvía todos los días a mi casa llorando, diciéndole a mis padres (también docentes): "yo no sirvo para ser docente", "no sirvo para dar clases", "no me hacen caso…".

Un día, sábado (por entonces también se daba clases los sábados), vino a mi escritorio uno de los alumnos, el más chiquito físicamente. Se acercó, lentamente, desde su banco hasta mi escritorio y me dice: "Señorita maestra, le quiero decir, en el nombre de todos mis compañeros, que no nos espere usted el día lunes". Ah, y ¿por qué no los tengo que esperar? Le respondí. Inmediatamente me dice: "Porque nosotros el domingo jugamos el último partido del campeonato de fútbol, es la final. El domingo vamos a terminar muy cansados y el lunes también vamos a estar cansados".

Yo estaba paralizada, pero al rato, pensé: ¿por qué no voy a verlos jugar? Y ese domingo fui.

Había llovido, era todo barro, igual llegué hasta la canchita y veo que estaban allí, jugando. Y cuando me ven, se para todo, los que estaban jugando y el resto de los que estaban en el evento, y empezó a correr la voz: ¡la Señorita Maestra! ¡está la Señorita Maestra!

Salté el tejido, me senté en el suelo, vi el partido… y vi que ganaron.

El lunes voy a la escuela, y todos habían llegado temprano, estaban todos sentados, en silencio. Yo me voy al escritorio, como siempre, me siento y veo que el chiquitito de nuevo se me acerca, lentamente, esta vez con un paquetito, y me dice: "Señorita maestra, esto es para usted, es nuestra medalla". No les puedo explicar la emoción que fue para mí. Desde ese día cambió la relación, y pude dar clases de manera maravillosa.

Empecé a darme cuenta, a partir de allí, lo hermoso que era ser maestra, lo hermoso que era enseñar y aprender, como una forma democratizar el conocimiento.

Esto me hace pensar en otra unidad potente que es la que constituyen la ciencia y el arte. Hay muchas cosas hermosas en el arte, que también tienen que ver con el conocimiento. Un bailarín, hace poco escribió en una revista mexicana sobre el poder de la danza, y allí planteaba: "el poder de todo el lenguaje artístico no consiste en dominar mentes o en imponer criterios, sino que es, precisamente, todo lo contrario; consiste en abrir la inteligencia hacia nuevos modos de comprender la realidad con los permisos de la libertad". ¿No les parece eso maravilloso?

Siguiendo con el arte, recuerdo que una vez le preguntaron a Alfredo Alcón, qué era el arte para él. El actor le lee al entrevistador la poesía "Enséñame a mirar". Entonces, Alfredo Alcón dice: esa es la función del arte, ayudarnos a mirar. Yo agrego, y a comprender esta misteriosa experiencia que es la vida.

El arte, en boca de ese actor y de ese bailarín, dice y hace cosas para ayudarnos a mirar y a comprender esta misteriosa experiencia que es la vida.

A partir de esto que vengo planteando, cierro con algo que hemos venido trabajando con mi querido compañero Luis Rigal, con quien escribimos el libro "La investigación social en educación", en cuyo prólogo también nos planeamos cuestiones sobre los caminos para la democratización del conocimiento.

Allí nos planteamos "enhebrar reflexiones a partir de nuestra experiencia sobre la construcción de nuestro oficio, en el que se combinan y alternan investigación y docencia…". "Así se nos fue aclarando, quiénes serían entonces destinatarios privilegiados para nosotros: los que quieren poder juntar justamente la ciencia con la ciencia con la docencia".

Este texto, se fue elaborando y puliendo en cursos de grado y de posgrado. Es un libro sobre la investigación social en educación que recorre diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción del conocimiento; y nuestro trabajo fue realizado con organizaciones de los sectores populares, nutrido de los interrogantes y las preocupaciones que ellos nos iban planteando.

Prosigo, "la enseñanza ofrece ese desafío, facilita y obliga a la vez, a concretar y hacer accesible hasta lo más complejo, sin desvirtuar su profundo significado y el diálogo e intercambio con quienes interrogan y se preocupan y permiten

aprender mientras enseñan. Fueron años de escritura y reescritura de nuestro texto sobre la base de conversaciones y debates entre nosotros, de diálogos de ida y vuelta con nuestros colegas investigadores y docentes, con alumnos de grado y de posgrado, con las organizaciones populares y de presentaciones orientadas a la puesta en acto de nuestros conceptos (...) Ante todo, tenemos claro lo que no queremos, no queremos que este libro sea un manual de técnicas metodológicas sin anclaje ni fundamentos epistemológicos, ni hacer un desarrollo erudito de abstracciones (...) nuestra propuesta es adoptar una perspectiva profundamente humanista y crítica que, ante todo, nos ubique en los problemas del presente, en las carencias y resistencias frente a esas carencias, las desigualdades las discriminaciones y las injusticias".

Todo ello, "para hacer ciencia de lo social, donde el otro, la otra, el objeto a estudiar es, ante todo, reconocido como un sujeto, con sus emociones, con sus vivencias y sus teorías cotidianas, construidas a lo largo de sus vidas, con la responsabilidad y el derecho de ser un problematizador y un cuestionador nato, de las condiciones de su existencia que amenazan su libertad y su felicidad".

Finalizamos diciendo: "En nuestro oficio no queremos ser neutrales … pretendemos que la producción del conocimiento científico se articule con un profundo compromiso social en la lucha por una sociedad diferente. más justa e igualitaria".

Lo que escribimos en este libro va, en ese sentido y de alguna manera, en el camino de la democratización del conocimiento.

MATANZA

CAPÍTULO 18

ARTE Y ESCUELA PÚBLICA

Eva Harvez, Lucho Milocco, Cassio Carvalho (Grupo Pim Pau).

PRESENTACIÓN

Desde nuestra organización sindical, siempre hemos valorado la importancia que tiene el arte en los procesos educativos y, desde ese lugar, hemos planteado que el arte, en sus diversas expresiones, debe formar parte de los diseños curriculares en todos los niveles, especialmente en aquellos en los que se forman las infancias.

Nos preocupa mucho que se impongan los sistemas de evaluaciones estandarizadas que nos llevan, cada vez más, a enfocarnos en las materias llamadas "duras, básicas o elementales" y, consecuentemente, nos orienten hacia una formación cada vez más alejada de las humanidades, la diversidad cultural y sus respectivas manifestaciones artísticas.

El desafío reside en dar batalla para construir políticas educativas que logren reposicionar curricularmente a la educación artística como derecho y al arte como campo de conocimiento. Como así también generar condiciones de trabajo que permitan a la docencia el acceso libre a los bienes culturales y a las producciones creativas que ofrece el mundo del arte y la cultura.

Alejandra Bianciotti
(Miembro Junta Ejecutiva de CTERA)

El cuerpo como territorio de emancipación

Pim Pau[78]

Desde Pim Pau, abordamos la relación entre arte, música y educación para las infancias. Ponemos al juego como el eje central las actividades e invitamos a recrearlo desde la exploración personal para desarrollarlo cotidianamente, como generador de vínculo y aprendizaje, priorizando a las infancias en la participación.

En los encuentros de formación proponemos facilitar recursos para jugar a través del arte y aprender a través del juego en una experiencia que invita a un recorrido que integre distintos lenguajes. Voz, ritmo, palabra, movimiento y música. La construcción de grupo desde la perspectiva del lenguaje artístico.

Desde nuestro abordaje sobre el arte en la educación planteamos la necesidad de la integración de los distintos lenguajes artísticos, para poder ofrecer la posibilidad de encontrar diversas formas de expresión tanto para los niños/as como para los adultos/as. Buscamos, de esta manera, cuestionar la idea de una sola educación y una sola infancia, y darle relevancia a una realidad plural y diversa que contemple las necesidades y demandas de cada grupalidad.

Habilitar los distintos lenguajes artísticos a través del juego no es otra cosa que democratizar las manifestaciones en pos de espacios más justos e inclusivos, donde tenga lugar el disfrute, en contraposición a prácticas mortificantes. En este sentido, a través de las diferentes dinámicas que proponemos en la práctica, vamos interpelando qué relación construimos con nuestro propio cuerpo, y qué sucede cuando nuestros cuerpos están compartiendo un espacio de aprendizaje y enseñanza con otros.

La pregunta que solemos hacernos es: ¿qué sucede cuándo un cuerpo se institucionaliza? Repensar, cuáles son los condicionamientos que se van alojando en nosotros mismos por un sistema que suele oprimir la forma que tenemos para expresarnos y vincularnos desde temprana edad y en toda nuestra trayectoria escolar, es uno de los temas principales que abordamos cuando nos encontramos con trabajadores y trabajadoras de la educación, ya que creemos que la manera más sincera y profunda de poder transformar la realidad, es

[78] Grupo formado por Lucho Milocco (músico, compositor y docente), Eva Harvez (bailarina, coreógrafa y docente) y Cássio Carvalho (artista visual, compositor, docente y también productor). Ejerciendo la docencia, compartiendo las mismas búsquedas, iniciaron su proyecto artístico pedagógico y crearon nuevos materiales didácticos con eje en el juego.

primero revisando nuestros propios mecanismos y prácticas a la hora de estar enfrente de un grupo.

Cuando reflexionamos acerca de la importancia del juego y del vínculo, nos parece contradictorio hacer solamente una exposición oral, por lo tanto, consideramos que es muy importante siempre poner en práctica dichos pensamientos e ideas compartidas. Es por ello que realizamos dinámicas musicales y corporales cuando nos formamos con las trabajadoras y los trabajadores de la educación que están presentes en nuestras propuestas, como fue el caso de la presentación realizada en el marco del Congreso Pedagógico por los 50 años de la CTERA. en el congreso. Siempre es necesario propiciar y construir un clima lúdico donde la palabra, el cuerpo y la música den la posibilidad de acercarnos, encontrarnos y vincularnos. Construir ese territorio en común, que para que esté vivo es necesario involucrarse y estar presente.

Desde nuestra perspectiva, el cuerpo debe estar involucrado en su totalidad en el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Es por esa razón, que en cada encuentro con docentes proponemos utilizar la potencialidad corporal para poder vivenciar y transitar la importancia de estar construyendo de manera colectiva un espacio fértil para poder expresarse, intercambiar y reflexionar.

¿Qué lugar se le da al cuerpo en su totalidad en las instituciones educativas? El cuerpo es un generador de lenguajes y para poder hacer uso de esta gran herramienta es necesario levantarnos de la silla que llevamos puesta desde nuestras épocas de alumnos/as. Es a partir de esa interpelación de nuestra propia biografía escolar que invitamos a pararse para cantar, bailar y pulsar juntos.

Es muy emocionante y maravilloso haber tenido la oportunidad de ver cómo los/as trabajadores/as de la educación se ponen de pie para proyectar la voz, uniéndose en un canto colectivo y en una danza que genera un ritual de alegría, ternura y transformación. De esta manera, podemos compartir algo de lo que trabajamos tanto con niños/as como con adultos/as, dejando en claro que jugar es fundamental en la búsqueda docente y en el entramado de relaciones humanas a lo largo de toda la vida.

“El cuerpo como territorio de emancipación” es el nombre del encuentro que realizamos, en el cual trabajamos desde la vivencia propia ya que el cuerpo es el primer territorio donde opera el poder, fragmentando y disciplinándolo.

En la experiencia que realizamos durante el Congreso 50 años de la CTERA, fue muy fuerte reflexionar sobre cómo operan inconscientemente las estructuras de poder en nosotros mismos en un lugar donde, justamente, se

planificó la desaparición de los cuerpos de quienes pensaban distinto como una manera de borrar todo lo que amenazara al statu quo. El sentido del encuentro tomó otra relevancia, inclusive, porque fue llevado a cabo a pocos días de que la ex ESMA haya sido declarada como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

Es fundamental reconocer que la transformación no es un proceso puramente externo, que se lleva a cabo sobre la escuela, sino que debe empezar desde adentro. Desde Pim Pau sostenemos que la transformación comienza revisando lo que denominamos "La escuela que nos habita", es decir, las creencias, valores y prácticas arraigadas en la institución educativa.

Al reconocer que la escuela pública es un espacio de encuentro y transformación, debemos reflexionar sobre cómo estas creencias y prácticas influencian nuestro accionar diario y el impacto que tienen en los estudiantes, docentes y comunidad educativa en su conjunto y en la sociedad toda. Estas ideas preconcebidas pueden limitar el potencial de la escuela como agente de cambio social y reproductor de desigualdades.

Al cuestionar y desafiar las ideas preestablecidas que llevamos a cabo en nuestra práctica, abrimos la puerta a nuevas formas de pensar y de actuar que pueden conducir a una transformación genuina y significativa. Es necesario cuestionar los paradigmas que perpetúan la exclusión, la discriminación y la desigualdad en el sistema educativo y trabajar en su modificación profunda.

La transformación de la escuela no será posible si seguimos reproduciendo las mismas estructuras de poder que perpetúan la inequidad y la exclusión. Es importante replantearnos nuestro rol como educadores y educadoras y comprometernos con la construcción de una escuela más inclusiva, participativa y justa para todas y todos.

En resumen, la verdadera transformación de la escuela pública comienza con la revisión crítica de las creencias y valores que la sustentan. A través de este proceso de introspección y cambio interno podremos construir una escuela que promueva la igualdad, la diversidad y la justicia social.

Fue emocionante poder pensar la educación desde un espacio tan simbólico y doloroso pero que, sin embargo, es la bandera de la memoria, la justicia y la transformación.

CTERA

CTERA

Suteba
San Nicolás
en defensa de la educación pública
CTERA

CAPÍTULO 19

EDUCACIÓN, PUEBLOS ORIGINARIOS E INTERCULTURALIDAD

Teresa Artieda, Ector Catorí, Alex Cuellar, Mariano Nagy.

PRESENTACIÓN

Pensar en la educación desde la perspectiva de los pueblos originarios y de la interculturalidad, después de tanta muerte, con tanta vida por delante, nos permite establecer puentes de análisis entre el genocidio de la dictadura del 76 y el genocidio indígena, para construir una verdadera pedagogía de la memoria y una pedagogía de la esperanza.

Para nuestra organización sindical docente es necesario realizar una revisión de temáticas que, en muchos casos, han sido ajenas a la formación de quienes estamos en el sistema educativo. Por ello, abordar la educación intercultural, implica el desafío de desarmar la concepción monocultural y homogeneizadora, y desarrollar propuestas que reconozcan y respondan a las particularidades lingüísticas y culturales de los diversos Pueblos Originarios que habitan en todo el país.

Tenemos que construir una pedagogía de la memoria, una pedagogía de la esperanza que permita "poner en común" la resignificación del patrimonio cultural de las comunidades originarias. Es imprescindible reflexionar y desarrollar acciones tendientes a la concreción de una escuela respetuosa de la diversidad lingüística y cultural.

Patricia Hernández
(Secretaria Adjunta de AMSAFE)

Las luchas y legados de la Docencia indígena

Teresa Artieda[79]

Hablo desde mi lugar, que obviedad. Mi lugar es Corrientes, ahí nací, y mi lugar también es Chaco, donde vivo hace tiempo. Mi lugar es de prima del primer desaparecido correntino identificado. En aquella zona no eran los vuelos de la muerte, eran las "lanchas de la muerte", los tiraban al Paraná; y al nuestro, la corriente lo llevó hasta Empedrado, donde había nacido su papá, y donde habían vivido todos los hermanos, en la infancia, que cosas, las de la vida, las de la muerte... Así que, desde ese lugar, hoy hablo.

También quiero decir que, como otros compañeros de universidades, investigadores docentes de universidades públicas, como Mariano Nagy, hemos sido testimoniantes en el Juicio por la Verdad y la Memoria de la masacre de Napalpí.

El Chaco que es pionera, como provincia en materia legislativa, sobre Derechos Indígenas en educación, en cultura, en procesos complejos de entrega de tierras y en el reconocimiento y juzgamiento del genocidio cometido por el Estado Nacional.

Esto se ve reflejado en numerosas leyes que en los últimos años permiten ir profundizando en la modalidad, por ejemplo, la Ley Provincial de Educación del 2010, que amplía el reconocimiento de la educación bilingüe intercultural (EBI), que tuvo el primer reconocimiento en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional. En 2014, la Ley 7.446 que lleva por nombre Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, inédita para el país~~.~~, establece que las escuelas que regula deben poseer autoridades indígenas (director/a, vicedirector/a), al menos el 50% del personal docente debe ser indígena, y seleccionado por el Consejo Comunitario indígena que va a co-gestionar esa institución. Se aplica a todos los niveles del sistema y tienen un conjunto de derechos y deberes. Y entre los derechos planteados para el Consejo Comunitario está el de diseñar el proyecto educativo institucional el de elaborar, registrar, patentar y editar producciones para el estudio, producciones resultantes de investigaciones, metodologías de enseñanza, designar a pedagogos, sabios y sabias indígenas. La ley está aludiendo a personas indígenas sin título docente y que, además, en tanto sean designadas, serán parte de la planta funcional y como tales cobrarán un salario.

[79] Doctora en Educación, Profesora en Ciencias de la Educación, Titular de Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Acaba de aprobarse en el Estatuto del Docente provincial, un capítulo específico de reconocimiento de derechos de docentes indígenas.

Planteo todo esto como una manifestación de lo dicho respecto de los avances en materia legislativa del Chaco a diferencia de otras provincias.

Por otro lado, en relación al juicio por la Verdad y la Memoria de lo ocurrido en la masacre Napalpí, fue llevado adelante por la Fiscalía y el Juzgado Federal Nro. 1 con sede en Resistencia, fue transmitido en vivo y en directo por los medios y las distintas redes sociales. De manera que en cualquier parte del Chaco, del país, de América Latina y del mundo se podía estar escuchando en simultáneo.

Eso solo ya habilita a calificarlo como un evento político pedagógico por excelencia, a través del cual todas las personas, sea que lo escucharan en simultáneo, sea que lo escucharan posteriormente, sea que lo escuchen hoy, van a "aprehender" y esperemos que también a "sufrir con lo intercultural indígena", con un compromiso en profundidad. Si no hay empatía, si no hay sentir el sufrimiento del otro, de la otra, no como el otro o la otra, sino como lo humano, al menos en mi experiencia le falta algo a ese proceso de relaciones entre seres humanos. Es por ello que digo que van a aprehender, van a saber sobre un genocidio ocurrido ayer no más, porque es un genocidio ocurrido en julio de 1924.

Son varias, varios, los docentes indígenas hoy del Chaco, sean titulados o no titulados, que son parte de ese pueblo o descendientes de los asesinados en la masacre de Napalpí.

Tomar este tema también es para analizar la cercanía de historias. La historia de los pueblos indígenas, la historia de los no indígenas.

Este juicio, que claramente es un evento político pedagógico en sí mismo, es una manifestación, un ejemplo de lucha, de persistencia de jóvenes Qom. Un ejemplo de Juan Chico, en particular, un historiador Qom que fallece por COVID, poco antes de iniciado el juicio, un COVID que llega a un cuerpo maltratado por otros problemas de salud, como Chagas, por la zona en que vivía. Hablo de la persistencia de este joven, porque él nació y vivió en Colonia Aborigen y junto con otro compañero empiezan a hacer hablar a sus ancianos y ancianas sobre la masacre de Napalpí, porque de eso no se hablaba. Juan junto a Mario Fernández editan el primer libro sobre esta masacre que se llamó "Napalpí. La voz de la sangre", una edición bilingüe, Qom castellano, en 2008. A partir de ahí va a seguir moviendo la rueda de la historia, va a seguir luchando, va a seguir trabajando persistentemente y junto a un trabajo

intercultural de abogados, abogadas, de los fiscales de Derechos Humanos, con sede en Resistencia y en Corrientes, con docentes, investigadores e investigadoras universitarias que venían trabajando desde sus lugares y que permiten que se llegue a este juicio.

Es una manifestación de convicción, de amor, de transmisión intergeneracional. Un lugar donde se hizo pública la pedagogía de la crueldad y sus efectos en el idioma, en la cultura, en la identidad. Donde al mismo tiempo se manifiesta la lucha, la importancia que, los mismos compañeros y compañeras indígenas, dan a la escuela, dan al libro, dan a la lectura. Porque tanto Juan, como otros, van a plantear la necesidad de que los libros que vayan produciéndose en relación a Napalpí sean impresos y distribuidos en todas las escuelas. Esto es parte resolutiva de la sentencia de Napalpí y está ocurriendo en este momento en el Chaco.

Pero al mismo tiempo, el contexto social, político y económico, es altamente complejo, y los y las indígenas Qom, Moqoit y Wichi en el Chaco sufren una pronunciada desigualdad educativa, y esto a pesar de que la Educación Bilingüe Intercultural en el Chaco tiene un poco más de 30 años de desarrollo, desde mediados de 1987.

Por ejemplo, entre la franja de jóvenes entre 15 y 19 años de edad, la tasa de asistencia escolar es mucho más baja que en otras regiones del país. Solo dos de cinco adolescentes Qom asisten a la escuela. Según un estudio de UNICEF de 2011 el 46,5% de la población Qom no logró completar la escolaridad primaria y solo la completó el 32%, o sea, la mayoría de los adultos y adultas Qom no accedió a la escolarización. Y quienes han accedido no han podido finalizar la primaria, debido no sólo a razones de índole económica, sino a razones de discriminación y de racismo de eso también tenemos que hablar entre nosotros los y las docentes.

También hay un informe de UNICEF, de 2009, que plantea que la falta de escolaridad de los Wichi en el Chaco se debe no solamente a las cuestiones económicas, y a la escasez de becas, sino también a la desvalorización de la lengua y de la cultura, lo cual hace de la escuela un lugar hostil. Las personas que han logrado escolarizarse en el primario y secundario señalan graves problemas de discriminación por ser indígenas, por ejemplo, ser ubicados en los grados más bajos de los que les correspondía, sosteniendo que los niños y niñas indígenas son más lentos y menos capaces para el estudio.

Los docentes indígenas, en general, sufren miradas de desconfianza, basadas en la idea de que tienen menos capacidad que un no indígena para ejercer como educadores, como capacitadores o como directivos. Escuché las grabaciones

de las discusiones en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados del Chaco cuando se estaba trabajando sobre esta ley comunitaria indígena intercultural y había quienes le decían a algún o alguna referente Qom, que estaba ahí en el debate, que no tenían formación para ser directores, para ser directoras y la mayoría de los Sindicatos del Chaco no solo no apoyó la sanción de esta ley, sino que además fueron protestando y planteando cuestiones legales del tipo de: "nos van a desplazar a nosotros de las escuelas". Debo decir también que el sindicato de base de CTERA estuvo siempre trabajando a la par de los compañeros y compañeras indígenas a favor de la sanción de esta ley.

Pensemos que muchos de los docentes y las docentes indígenas, han transitado sucesos de sufrimiento, de explotación, de violencia, han tenido temor de transmitir en su familia la lengua indígena, han sufrido las experiencias escolares de discriminación. Pero cuando llegan a la institución de formación docente que hay en el centro del Chaco o del Sauzalito, empiezan a tener experiencias de valorización, o de revalorización de sus identidades a partir de las posturas de los mismos docentes de esas instituciones de formación.

Entonces, varios de esos docentes y esas docentes indígenas hoy están considerando el ejercicio docente como un espacio específico de lucha por la identidad, de lucha por la cultura, de lucha por las lenguas, de lucha por los derechos. Por ejemplo, una docente indígena en el terciario decía: "me descubro y descubro la historia de mi mamá y de mis abuelos". En este caso, como en muchos otros, no son víctimas, tienen capacidad de agencia, son sujetos, son sujetas políticas que, fortalecidos, recuerdan y muestran con orgullo el legado de lucha que dejaron sus antepasados, sus abuelos.

Vuelvo al caso de Juan chico, él también sufre el despojo cuando empieza a trabajar en la recogida de testimonios. Él no sabía el Qom, no conocía muchas cosas de su cultura y de su religiosidad y es a partir de esa búsqueda que intenta aprender el Qom y que busca conectarse con su gente para aprender, para vivir, para sentir su cosmogonía, cosmovisión, religiosidad.

Cuando se van constituyendo y se van desarrollando las instituciones de formación docente en el Chaco, derivaron, al principio, en denuncias legales por discriminación de los docentes no indígenas hacia los indígenas y presentadas en la justicia, presentadas en el ministerio. Estos proyectos de formación de maestros indígenas y del trabajo de los maestros indígenas no está, entonces, exento de tensiones y de discriminación, ahí mismo, en su en su propio trabajo. Son vistos, dice algún docente indígena, como una amenaza a los privilegios de los que históricamente disfrutan un buen sueldo, viviendas baratas, licencias varias. Cuando me refiero a "buen sueldo" "licencias" y "vivienda barata", estoy hablando del Impenetrable, que es la región donde los

sueldos son mayores. Según este docente, esta resistencia, es en definitiva una resistencia a una nueva distribución de recursos materiales y simbólicos.

Para cerrar, quiero decir que el juicio sobre la verdad y la memoria de la masacre de Napalpí es una punta de lanza para otros procesos que se están iniciando, como el caso de la masacre Matanza de San Antonio de Obligado (Gral. Obligado, Santa Fe) y La rebelión Mocoví, mal llamada "El último malón" (San Javier, Santa Fe).

La ley 7.446 de 2014, de Educación Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, es un texto que ha sido llevado a la provincia de Salta. Y los compañeros y compañeras wichí están disputando allí para poder implementarla, con las modificaciones del caso.

Estoy hablando de hechos que entiendo que son imprescindibles para tomar conciencia respecto de lo que los compañeros indígenas y los trabajos interculturales, trabajos de acercamiento, trabajos colaborativos pueden dar, pueden enseñar, pueden avanzar. Los docentes indígenas mismos, su inserción en el aparato escolar, su formación, su trabajo son muy importantes. Tenemos un compañero, Carlos Barreto, que nos dice: "somos indígenas todo terreno", así le llama, él trabaja en la CTA, es maestro de lengua, es dirigente de una organización indígena, integra la comisión asesora del programa universitario que promueve el ingreso, mantenimiento y egreso de su gente en la Universidad, por dar algunos datos de qué quiere decir él autodenominándose somos docentes todo terreno. Él tiene claro, y uno lo puede ver a medida que observa, piensa y dialoga con los compañeros indígenas docentes que la dimensión política de la educación es algo que se ve con absoluta claridad en el trabajo de educación bilingüe intercultural. En el caso del trabajo de los indígenas esto está a la luz del día. El trabajo docente indígena, la docencia indígena es parte del proyecto histórico de luchas, de estrategias políticas de lucha, que los indígenas tienen en todos los terrenos.

Sostengo firmemente que las instituciones de educación bilingüe intercultural, nos ofrecen posibilidades de modificar los formatos escolares que nos constriñen, en tanto escuchemos, en tanto admitamos que podemos aprender de esos formatos, que podemos aprender de las y los compañeros indígenas, que nos pueden enseñar y que podemos trabajar enseñando en conjunto. Doy un solo ejemplo al respecto, David García, un Qom, dando una charla decía que cuando los alumnos le preguntan ¿Qué nota me pone profe?, él se niega a eso y pide que la nota se la ponga el mismo estudiante, y le dice ¿quién soy yo para decir cuál es tu límite? ¿cuál es el límite de tu capacidad? ¿soy yo desde afuera quien lo tengo que decir?

Es para discutir, pero es una forma de mirar, por ejemplo, el trabajo de evaluación que tenemos que hacer permanentemente. Es la posibilidad de aprender una historia distinta que nos permita comprender y comprendernos. Es la posibilidad de tomar conciencia de que los nuestros y las nuestras, no son los primeros desaparecidos, que los primeros desaparecidos son los indígenas y las indígenas del sur y del norte. Y el punto, es que quién nos enseñó que los primeros desaparecidos y las primeras apropiaciones de niños y de niñas la sufrieron los indígenas, nos lo enseñó Juan Chico, a mí me hizo tomar conciencia de ello Juan Chico, un indígena. Fuerte decir esto, fuerte decirlo en la ex ESMA, pero piénsenlo… Daniel Feierstein, dice esto de otra manera cuando habla del genocidio fundante del Estado argentino, el genocidio indígena y después vino el del 76.

Para cerrar, me gustó una expresión que hay en uno de los libros de Rita Segato, dice que los no blancos, los pueblos indígenas, llevan:

> una existencia anfibia -de la cual deberíamos aprender-, (porque) solo es subalterna cuando se ve obligada a transitar por el mundo del blanco, pero, en el pliegue o escondite que la hospeda, habla, delibera y decide. De lo contrario, por ejemplo ¿cómo podríamos entender que pueblos enteros como los huarpes de San Juan y Mendoza, o los tupí namba en Brasil, (…) hayan decidido entrar a una clandestinidad de doscientos años, camuflándose como campesinos, pastores y puesteros, para sobrevivir durante las repúblicas?, ¿cómo lo deliberaron, cómo lo decidieron?, ¿cómo llegaron, entre todos los miembros sobrevivientes de las masacres de cada uno de estos pueblos, a la sabia conclusión de que las repúblicas criollas embestirían aún con más contumacia en su codicia por apropiarse de cada migaja restante de la herencia colonial?[80].

¿Cómo llegaron al juicio sobre la masacre de Napalpí?, ¿cómo llegan hoy a ser, persistir y ser maestros y maestras indígenas después del sufrimiento, de la discriminación, del racismo en los niveles previos del sistema? Quizás porque saben luchar en silencio, detrás, escuchando primero, observando primero.

La escuela pública enseña, resiste y sueña. Es un lema que hace rato lo tenemos y lo repetimos. Les invito a que pensemos que los compañeros indígenas enseñan, resisten y sueñan, no solo en la escuela, sino ya hace tiempo. Invitó a que pensemos en la profundidad de esta síntesis, pero pensando en los

[80] Segato, Rita Laura. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros, p. 94.

compañeros y compañeras indígenas. Detengámonos en cada una de esas palabras, veremos que se aplican a los pueblos indígenas, que vamos por la misma senda y que tienen mucho que decirnos al respecto. “Yah’ Yin A Nayij” (Aprendamos a leernos) dice Lecko Zamora. “La única lucha que se pierde es la que se abandona”, es algo que se gritó mucho en el escenario. Bueno no es algo que solo se grita en los escenarios, no solo lo gritamos nosotros. Ellos y ellas lo vienen diciendo en silencio, con la mirada observadora, con el ritmo pausado y con la voz tenue también. Hace mucho que nos lo vienen diciendo, no lo inventamos nosotros.

La lucha indígena en las escuelas y la comunidad

Ector Catorí[81]

Nosotros nos sentimos muy bien cuando hay gente a la que le interesa el tema, porque en esto de la jerarquización que ha establecido la cultura europea, nos han dejado en el oscuro, nos han dejado abandonados, en un lugar minimizado, y de ahí venimos luchando, intentando ver de qué forma ocupar el lugar que nos merecemos.

Aún recuerdo a mi bisabuela, en su último momento, antes de la partida, donde culminaba su ciclo, se le cayeron las lágrimas y a su vez le entró un miedo, pero no el miedo de morir, el miedo le llegó nuevamente en esa imagen porque había escapado del último Malón, tenía 16 años. Quería mirar hacia atrás porque decía que venían ellos, por todos nosotros y que teníamos que disparar, que teníamos que correr. Ese mensaje fue muy fuerte, porque lo deja en su último suspiro y nos queda latente para toda la vida. Entonces con mis familiares siempre decíamos, que historia ¿por qué no la contaron, por qué no la tuvimos en detalle? Pero eso nos sirvió para desandar otro camino.

Gracias a la vida, que tuve gente que no era indígena, pero que estaba abocada ayudándonos desde su bondad, intentando darnos ayuda. Así empecé a encontrar libros, pude leer a temprana edad, me internalicé con libros muy profundos. Noches largas pensando hay algo que no me dejaba dormir, era muy joven. Pero a su vez sentía que mis abuelos no querían de alguna manera contar su historia, porque decían que al saberla y continuarla, nosotros también íbamos a ser discriminados. De hecho, igual lo sentimos, yo lo sentí más en la secundaria y en el terciario algunas veces, con el lenguaje simbólico.

Recuerdo esos 12 de octubre, en los que la maestra hablaba de la gran colonización, poniendo a Cristóbal Colón allá, en el lugar del héroe. Aún me recuerdo, de niño, llevando las tres carabelas que habíamos hecho con las maestras de especial, las tres carabelas mostrándole a mi abuela. Y después jugando a los vaqueros, los "cowboy", donde nadie quería ser indio, todos querían ser "cowboy" matando. Hoy uno entiende mejor a esta cultura que trabaja silenciosa, pero que es profunda y cala allá adentro y nos deja una semilla que a su vez va generando en nosotros, esta persona que pierde los sentimientos.

[81] Maestro del Pueblo Mocoví de Santa Fe, Director de la Escuela Intercultural Bilingüe 6173 de Campo El 94, Santa Fe.

Por eso celebramos esta gran cruzada que tiene que ver con la visibilización de nuestros pueblos. Estamos en San Javier, la cuna, la raíz, donde surge todo esto, de ahí nuestros pueblos se desparramaban para todos lados en búsqueda de refugio, pero hoy es el tiempo del encuentro. Nos estamos encontrando con gente y es inmensa la alegría que se siente cuando hay gente que, de una u otra manera, está con nosotros.

Esta jerarquía de la cultura europea es muy fuerte todavía, y nosotros empezamos a levantarnos como la levadura, para ponernos en el lugar que nos corresponde. Para esto, hay que vencer ciertos mandatos y ciertas concepciones mentales que están arraigadas. Sino pregúntense ustedes mismos ¿qué piensan cuando piensan en un indio?

Hoy sabemos que este mundo está atravesado por una multiplicidad de conocimientos, algunos verdaderos, otros no sabemos y en esa cultura estamos sobreviviendo. Imagínense ustedes, que no son indígenas, intentando sobrevivir en una cultura que atropella, que lleva todo por delante, y nosotros que venimos de "más abajo", estamos haciendo un doble esfuerzo intentando sobrevivir.

Pero no abandonamos, al contrario. Yo tenía dos opciones, podría ir de frente a luchar con una lanza -hablo en término simbólicos-, a generar toda una controversia, una violencia. Pero soy docente y yo a mis niños no los quería ver de esa manera. Yo quiero despertar en ellos su autoestima, el valor a la vida, el aspecto humanizante, que llega, que liga, que agrega, que construye. Y desde ámbito fuimos construyendo una escuela con ese perfil, y es posible.

Como directivo, estoy a cargo de un plantel docente, a quienes hay que explicarles de qué se trata, para que tengan el conocimiento, y también para que recuerden que nosotros venimos de una cultura espiritual, donde el tiempo no es lineal, es circular, es cíclico.

Desde ese lugar fuimos construyendo una escuela, con ese perfil, y es posible.

Los Pueblos originarios, la Escuela y sus representaciones

Alex Cuellar Apaza[82]

Voy a describir la experiencia que se desarrolló en la Escuela de Cerámica Nº 1 del Distrito Escolar N° 2, en el año 2022, y que tuvo como destinatarios/as a los/las estudiantes de 2° año.

Esta experiencia se enmarca en el eje de ***"Proyectos interareales".*** A cargo estuvimos como docentes Gustavo Stillo del área curricular de Historia, Julia Roncarolo y Analía Lupo del área curricular de Geografía, y yo del área curricular de Taller Cerámico, contamos con el acompañamiento de Ángeles Cotelo desde Educación Digital de la FPD de INTEC.

La propuesta se basó en la necesidad de acompañar el aprendizaje significativo de las culturas ancestrales y la cosmovisión del Abya Yala (América), desde la Cerámica y la Historia, poniendo el foco en la recuperación de las memorias, conocimientos, tecnologías, técnicas ancestrales.

En la Escuela de Cerámica N°1 estamos trabajando la relación entre Historia, Identidad y Memoria desde hace una década. En general las producciones finales: instalaciones, exposiciones, videos, murales, etc., son compartidas con la comunidad educativa a través de eventos oficiales (como la Noche de los Museos) o presentadas en encuentros nacionales o regionales de programas relacionados con la pedagogía de la memoria y los jóvenes (como el Programa Jóvenes y Memoria), como así también en eventos propios de la institución escolar.

Este proyecto se inscribe dentro de los lineamientos normativos escolares en cuanto al abordaje pedagógico de la identidad nacional, ciudadanía democrática, el conocimiento de las libertades individuales y el conocimiento y respeto de los DD.HH.

Además, se enmarca en lo que hemos definido como "Portadores de Memoria" y son aquellos integrantes de la comunidad educativa que, en forma directa o indirecta, han sido testigos o tienen relación con hechos históricos o procesos traumáticos para las sociedades contemporáneas.

[82] Es Sayïri de La Wak'a del Parque Avellaneda, un espacio de sostén que activa la memoria a los ancestros, tejiendo la intra-culturalidad. Está participando en el sistema educativo cultivando la interculturalidad, como maestro de la Escuela de Cerámica N°1 D.E. 2.

Transformar estas experiencias en contenidos para la experiencia de enseñanza y de aprendizaje es relevante para la convivencia democrática y el respeto a la institucionalidad democrática.

A partir de la articulación de las disciplinas y la vivencia en el espacio del taller de cerámica desde la práctica del diálogo, la observación y escucha, las reflexiones y participación comunitaria, se decodificó el símbolo de los Pueblos Originarios y permitió fortalecer ampliando la visión y la misión. Se construyó la Wiphala digital, acompañando desde las tecnologías digitales la investigación colaborativa y la comunicación de forma efectiva y creativa de lo investigado mediante una producción multimedial.

Nos proponemos comprender la diversidad como paradigma. Coincidiendo con la antropóloga Gabriela Nacach (2013):

> "crear las condiciones para la emergencia de una sociedad más justa y acorde con la pluralidad existente en nuestro país sólo es posible si asumimos el desafío de entender que la diversidad, lejos de ser una dificultad, es el requisito para la emergencia de una sociedad verdaderamente democrática e intercultural" (p. 193).

Con este proyecto, se perseguían objetivos tales como lograr que los/las estudiantes analicen la relación entre ambiente y cultura, sus cambios a través del tiempo, y además se apropien de herramientas digitales para investigar y producir contenidos multimodales desde una mirada crítica y creativa más humana.

Para lograr esos objetivos se planificó una secuencia de actividades de investigación y producción de saberes. Entre las principales podemos citar las siguientes:

Búsqueda y selección de información en fuentes proporcionadas por los docentes para abordar el tema desde la mirada de la materia Historia, comprender el significado de la Wiphala y cada uno de sus colores. Puesta en común de las investigaciones en diálogo con las vivencias compartidas para acercar la cosmovisión que representa la Wiphala a las vivencias cotidianas propias del grupo y de cada estudiante en la comunidad escolar.

Se hizo un abordaje desde el concepto de territorio en la materia Geografía, donde se trabajó sobre las Naciones de Bolivia, su ubicación geográfica y características principales a partir de la creación de un mapa colaborativo.

En el taller Cerámico se realizó la construcción de "aríbalos" y se registró el proceso con fotografías. Lo que se complementó con la visita de referentes de juegos no competitivos abordando la idea de participación comunitaria para la resolución de problemas cotidianos.

También se procedió a la creación de imágenes interactivas en la aplicación ThingLink según los colores de la Wiphala, *desde el sentipensar* de cada grupo, donde se incluyeron:

- Significados asignados a cada color según la cosmovisión Aymara.
- Abordaje de los conceptos desde la materia Historia.
- Vinculaciones con la experiencia situada del grupo y personales.
- Registro fotográfico del proceso de construcción de los aríbalos en taller cerámico, textos de elaboración propia, videos, imágenes, audios, etc.

A modo de proyección, se propone socializar la experiencia y ampliarla en los sucesivos años, para ir involucrando cada vez más estudiantes.

Referencia bibliográfica:

Nacach, G. (2013). La producción de imaginarios de otredad indígena en el Censo nacional de 1895: Chaco y Tierra del Fuego en perspectiva comparada. *Memoria Americana. Cuadernos De Etnohistoria*, *21*(2), 165-201. https://doi.org/10.34096/mace.v21i2.11847

Las efemérides escolares en el abordaje de los pueblos indígenas en el sistema educativo

Mariano Nagy[83]

Voy a hacer referencia a un trabajo que venimos realizando. El mismo parte de dos preguntas relacionadas en torno al abordaje de los pueblos indígenas en las aulas ¿El sistema educativo puede ser negacionista? O de modo menos taxativo ¿Cuál fue el rol de la escuela en la construcción de un imaginario colectivo que invisibiliza la historia y la presencia originaria en Argentina?

Al respecto, propongo abordar un aspecto nodal en la construcción de una pedagogía de la memoria: las efemérides escolares. Para ello, vamos a partir de la fecha del 12 de octubre, su origen y sus cambios, y reflexionamos en torno a la ausencia de una fecha que remita a la "Conquista del Desierto" (1879-1885), proceso histórico que significó el final de las soberanías indígenas en nuestro país, al menos en Pampa y Patagonia, y luego en el gran Chaco con la "Conquista del Desierto Verde".

12 de octubre: De celebrar la raza hispana a la reflexión por la Conquista de América

El 12 de octubre siempre tuvo un carácter especial en el conjunto de los festejos patrióticos de la Argentina. En un repaso por lo que fuera el calendario escolar hasta hace algunos años, cuando se incorporaron efemérides de la historia reciente, especialmente el 24 de marzo y el 2 de abril, la lógica se iniciaba cronológicamente y, en una suerte de evolución, con los festejos de la revolución de mayo, origen supuesto de la nación argentina, seguía con la dotación de un símbolo para los patriotas a partir de la obra de Belgrano, continuaba en julio con la independencia de dicho proceso y desembocaba en la "exportación" de la revolución al resto de América del Sur gracias a la gesta de San Martín. Luego, el 11 de septiembre homenajeaba al "padre del aula", Domingo Sarmiento, "quién nunca faltaba a la escuela" y era el artífice de un sistema educativo a escala nacional. La efeméride funciona(ba) principalmente como un homenaje a l@s trabajador@s de la educación y de ahí su nombre: el día del maestro. Pero, además, ejercía como el barniz de los ritos escolares que cumplían el rol de "hacerle la fiestita a la patria".

Finalmente, un mes después, el 12 de octubre, se desarrollaba la celebración nacida tímidamente a fines del siglo XIX en el marco de una vigorosa política

[83] Profesor y Doctor en Historia (UBA). Docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) e investigador adjunto del CONICET.

de argentinización y marcación de lugares de memoria de perfil patriótico (Bertoni, 2001), en el contexto del IV Centenario de la Conquista de América y una política de reacercamiento a España que incluyó, entre otras cuestiones, expulsar las estrofas del himno nacional que resultaran ofensivos con los ibéricos. No obstante, su consolidación ocurrió mediante un decreto del 4 de octubre de 1917, durante la primera presidencia de Hipólito Yrigoyen (UCR).

Ana María Presta sintetiza muy bien el marco en el que se inscribió la instauración de dicha "fiesta nacional":

> *Los considerandos del decreto, laudatorios de un pasado hispano y católico, se oponían a una América del Norte anglosajona y protestante. Una proclama fuertemente simbólica que remarcaba el rechazo al Panamericanismo y a la injerencia estadounidense en América Latina*[84].

Más allá de la disputa ideológica y geopolítica que dio origen al festejo, no quedan dudas de que la misma contó con buena aceptación, producto de un consenso arraigado en el sentido común que vinculó la pertenencia a una cultura hispana, reforzada por el proceso migratorio acontecido en las décadas anteriores y subsiguientes, con predominio de un flujo con sentido España-Argentina, fenómeno que convirtió a los peninsulares en el segundo grupo más numeroso que arribó a nuestro país, luego de los italianos[85].

En esa línea, sostenemos aquí que, pese a existir tres siglos entre los procesos históricos Conquista de América y la inmigración española a nuestro país, el 12 de octubre permitió borrar la brecha temporal y anudar un relato de identificación cultural que aportó en gran manera a la narrativa del "descendemos de los barcos"[86].

En este punto es válido preguntarse qué perspectiva pudo desarrollarse respecto a los pueblos indígenas en una efeméride que resalta la hispanidad, habla de "Descubrimiento de América" y no apunta a una perspectiva crítica del período histórico de conquista o de invasión, tal el término que prefieren utilizar gran parte de las comunidades en Argentina.

---

[84] http://ravignani.institutos.filo.uba.ar/evento/el-12-de-octubre-en-la-memoria-colectiva

[85] Según el Museo de la inmigración de la Universidad de Tres de Febrero "la Argentina recibió entre 1881 y 1914 más de 4.000.000 inmigrantes, que en 1895 representaban el 25,5% de la población del país. Los italianos fueron 2.000.000 y los españoles 1.400.000". Ver: http://untref.edu.ar/muntref/es/muestras/italianos-y-espanoles-en-la-argentina/

[86] Barcos europeos con población europea, no barcos europeos con población esclava del continente africano, diferenciación que bien resalta Claudia Briones (2005) al señalar que en nuestro imaginario colectivo de identidad no sólo se omite a los pueblos originarios sino también a la población africana.

En principio, podría afirmarse que el enfoque, también en la actualidad, es predominantemente latinoamericano y apunta más a la conquista de las grandes civilizaciones de nuestro continente: Aztecas, Mayas e Incas. El derrotero de textos y diseños, luego de analizar la Edad Media europea, echa luz sobre esas organizaciones estatales y las menciones a los pueblos originarios del actual territorio argentino son escasas cuando no, inexistentes. Si tomamos el nivel secundario del distrito con la mayor cantidad de estudiantes del país, la provincia de Buenos Aires, que cuenta con el cuarenta por ciento aproximado de la matrícula nacional, éstos contenidos se trabajan en el 2° año. Un desajuste/desacople importante se da en 3° año cuando al abordar la construcción del Estado Nacional, "emergen" indígenas en las regiones de Pampa, Patagonia y Chaco, grupos que no habían tenido lugar en los abordajes del año anterior (Nagy, 2013).

Un cambio de perspectiva fundamental se dio en el año 2010 con la modificación de denominación de la efeméride, que pasó de "Día de la raza" a "Día del respeto a la Diversidad Cultural", fecha que "promueve la reflexión histórica, el diálogo intercultural y el reconocimiento y respeto por los pueblos originarios". Como queda claro, se trata de un giro rotundo y positivo frente al origen del 12 de octubre que se manifiesta en la argumentación que se explicita en el sitio web de la Argentina:

> *"en 2010, en nuestro país, cambia su denominación por la del "Día del Respeto a la Diversidad Cultural", dotándolo de un significado acorde al valor que asigna nuestra Constitución Nacional y diversos tratados y declaraciones de derechos humanos a la diversidad étnica y cultural de todos los pueblos. Este cambio de paradigma implicó dejar atrás la conmemoración de "la conquista" de América para dar paso al análisis y a la valoración de la inmensa variedad de culturas que han aportado y aportan a la construcción de nuestra identidad".*

Este cambio, ya desde el propio nombre, propició un abordaje totalmente distinto en las aulas, hecho que se manifestó y aún puede observarse en los actos escolares, marcados por la noción de respeto y de diversidad cultural en todos los niveles del sistema educativo.

No obstante, pese a estos notables avances, el abordaje de la temática pueblos indígenas y sus derroteros en Argentina mantienen un problema de origen, ligado en gran parte a la fecha, esto es la llegada de Colón a América y la reflexión sobre el tema en términos más regionales que locales. O, para ser más precisos, en una cuestión historiográfica que ha puesto el foco mayormente en el arribo de los europeos, sus consecuencias y políticas con la

población originaria en la era colonial, y no tanto en el sometimiento de las comunidades por parte de los Estados Nacionales a fines del siglo XIX.

Esto se torna más complejo cuando observamos que la conquista española logró afirmarse en parte del actual territorio argentino, no así en amplias regiones del sur y del Noreste argentino particularmente, pero que en las aulas, mayormente esa distinción no solo se omite, sino que el reconocimiento y el respeto a la diversidad posee un anclaje declarativo, como si lo que les sucedió a los indígenas fue parte de un pasado remoto, obra de los españoles y, de acuerdo a una porción muy importante de los diseños curriculares y los manuales escolares, en un proceso histórico que tuvo lugar en otros países.

Simplificando, no existe una fecha que aborde el sometimiento y las prácticas genocidas que el Estado argentino perpetró contra los pueblos originarios a fines del siglo XIX a partir de las denominadas "Conquista del Desierto" y "Conquista del Desierto Verde". Lo más cerca que se estuvo de ello fue en 1979, con una perspectiva diametralmente opuesta, cuando la última dictadura militar organizó y celebró el Centenario de dichas campañas militares en Pampa y Patagonia (1879-1885) con actos protocolares, monedas alusivas, desfiles militares y procurando vincular positivamente la expedición roquista con la "lucha contra la subversión" (Ottini, 2020).

A modo de cierre, nos preguntamos ¿podría pensarse la instauración de una fecha alegórica, con perspectiva crítica, que rememore las políticas de la Conquista del Desierto para las comunidades indígenas? ¿qué fecha se elegiría? ¿cómo se articularía con el 12 de octubre especialmente en función de que las provincias del Noroeste argentino y gran parte de las de las de la región del litoral si cuentan con un legado colonial y acontecimientos relacionados con la Conquista peninsular? ¿Qué aportes podría representar la incorporación de una efeméride ligada a este tema?

Referencias bibliográficas

Bertoni, L. A. (2001), Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX, Buenos Aires, FCE.

Briones, C. (2005): Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad. Buenos Aires, Antropofagia.

Lionetti, L. (2007). La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916). Miño y Dávila.

Nagy, M. 2013. "Una educación para el desierto argentino". Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales". *Espacios en Blanco -Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES)*, vol. 23, N° 2, Facultad de Cs. Humanas – UNCPBA, Tandil, Bs. As: 187-223.

Ottini, S. (2020): Espejos Genocidas. El homenaje al centenario de la Conquista del Desierto durante la última dictadura cívico militar en Argentina, tesis de licenciatura en antropología, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

STELLA
MALDONADO
EL LEGADO DE UNA MAESTRA MILITANTE

IDHUM
Instituto de Derechos
Humanos y Memoria

CAPÍTULO 20

NUESTRA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN HECHA LIBROS

Graciela “Cacha” Rodríguez, Mariana Caballero, Eduardo Mancini, Antonio Nicolau, Juan Balduzzi, Nicolás Arata.

PRESENTACIÓN

Este capítulo está dedicado a la recuperación del sentido histórico de las luchas por la educación pública en nuestro país, a través de la presentación de cuatro libros. En ellos se rescatan acontecimientos, biografías, narrativas y situaciones que han sido muy importantes en el devenir de dicha historia, hasta el presente, y en prospectiva de futuro.

En primer lugar, una biografía intelectual, la de Stella Maldonado, nuestra compañera, Secretaria General de CTERA hasta el año 2014, quien se convirtió en un símbolo de defensa de la educación pública, de los derechos laborales, de la democracia y de los derechos humanos.

El libro “Maestras argentinas (y maestros y maestres). Entre mandatos y transgresiones”, compila escrituras de cientos de docentes que comparten sus historias personales para hacer una historia colectiva.

El texto “Pedagogía y política. Educación de adultos y militancia peronista en la Argentina del 73”, recupera y más visibilidad a esa valiosísima experiencia de educación de adultos de los años ´70.

Por último, el libro sobre la historia de la CTERA, "¡No dejamos de enseñar, enseñamos a luchar! Historia de la CTERA II (1973-1988)". Un texto que da continuidad al libro "De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)".

Oscar Ruibal
(Secretario de Coordinación Gremial de UEPC)

Stella Maldonado. El Legado de una maestra militante

Por Graciela "Cacha" Rodríguez

¿Por dónde se empieza a contar la historia de una vida? ¿Cuál es su verdadero comienzo, su nacimiento? ¿Un hecho? ¿Qué hecho? ¿Como hablar de la vida de Stella? ¿Por dónde comenzar? Hay tantos hechos memorables de su vida que es difícil de elegir.

Sin dudas, la vida de Stella fue una vida educadora, no fue una elección en un momento de la vida, sino que, al igual que otros maestros y maestras, como Gabriela Mistral, Paulo Freire, Simón Rodríguez, fue toda una vida educadora.

Cabe aclarar que, no toda vida logra convertirse en una vida educadora, esto no se logra con una simple certificación institucional. Una vida educadora es el resultado del pensamiento y de la acción. Es una vida que se decide a cada paso.

Quiero resaltar que la vida educadora de Stella tuvo dos grandes horizontes, que le permitieron a ella -y también nos permiten a nosotros-, resolver las tensiones y los desafíos de una vida educadora. Dos grandes temas: la política y los derechos humanos.

El primer desafío que tenía una trabajadora, en la educación, es, justamente, reconocerse como tal; es decir, el paso más importante es asumir el carácter político de toda educación y así saber a qué proyecto histórico estamos contribuyendo.

La otra tensión a la que nos referíamos es la que se da entre la militancia gremial y la militancia política. Esta tensión no es algo nuevo. Durante todo el siglo XX, el movimiento obrero discutió esto y Stella nos enseñó que esto está lejos de ser una contradicción, en todo caso, hay una tensión que no podemos ni debemos eludir.

Hay que tomar partido por los proyectos políticos en pugna. Nada iguala a que esté o no esté allí la voz de los trabajadores y trabajadoras de la educación. La voz de la docencia no es cualquier voz y lo saben.

Stella fue fundamental en la construcción de SUTEBA, fue la Secretaria de Derechos Humanos, después fue la Secretaria General de CTERA. Cabe destacar que junto a la compañera Marina Mapelli, tuvieron la iniciativa de ir a presenciar los juicios de lesa humanidad.

De esta experiencia salieron textos y dibujos, y más allá de esta mirada arqueológica literaria, la presencia de las y los estudiantes en los juicios contra los responsables del terrorismo de Estado, resultó ser una experiencia muy potente. Fue la primera vez en la historia que las y los pibes iban con sus directivos y profesores a las audiencias de los juicios. Siguiendo todo el procedimiento y cumpliendo con los requisitos que los jueces solicitaban. Se logró conseguir una sala específica en el Tribunal Federal Nro. 1, de San Martín, para asistir a estos juicios en salas con la misma capacidad, para 90 personas. El SUTEBA participó con sus seccionales de Zarate, Campana, Moreno, y otras más, llevando a los pibes y pibas durante todo el año 2012. Durante la mega causa de Campo de Mayo comenzamos a llevarlos dos veces por semana, y previo a las declaraciones, las y los estudiantes tenían la posibilidad de entablar conversaciones con los testigos. En el 2013, por una decisión de Stella, se edita el libro "Yo fui a los juicios con mi profe", una obra tan valiosa, que ya circula por muchas escuelas de nuestro país, como un ejemplo de propuesta pedagógica en defensa de la democracia y de los derechos humanos.

Su preocupación por los derechos humanos y por la situación del país hicieron de ella una militante incansable y una luchadora imprescindible para el movimiento obrero y para las y los maestros. Stella decía que era fundamental que las y los jóvenes entrelazaran el pasado con el presente y miraban el futuro para sentar las bases del Nunca Más.

Maestras argentinas (y maestros y maestres). Entre mandato y transgresiones

Por Mariana Caballero
y Eduardo Mancini

Esta obra se compone, hasta el momento, de siete tomos que reúnen los escritos de más de cuatrocientos autores y autoras. Para llegar a esta producción, hubo una acción colectiva, que recibía con mucha alegría la posibilidad de escribir.

Esto resultó llamativo porque se dice mucho respecto a que "nadie quiere escribir"; sin embargo, la producción fue inmensa. La tarea se inició un poco antes de la pandemia, y tuvo un significado muy potente.

La pandemia, fue el momento en el que vieron la luz los dos primeros tomos. Al principio iba a ser un tomo sobre maestras, una tarea feminizada. Pero la receptividad fue tremenda y la obra se convirtió en dos tomos. Luego se amplió a maestros y maestres, con los tomos tres, cuatro y cinco y finalmente se agregaron otros dos tomos más.

En la Biblioteca Argentina de la Ciudad de Rosario hay una sala de lectura con dos alas. En una de ella hay una frase que dice "conocer es amar, ignorar es odiar". Es una frase de Joaquín V González, del año 1912. Esa frase inspira esta obra que contiene la tarea de las y los docentes. Una tarea que muchas veces es desconocida e ignorada absolutamente; por lo tanto, quienes la ignoran, odian sin fundamento, desconociendo lo que significa la tarea de las y los maestros, y de las y los profesores. Por eso, convidar a escribir, convidar a leer, es también una forma de convidar a amar una tarea sumamente significativa que tiene que ver con la democracia y con la defensa de los derechos humanos.

Estos libros son como todos los libros, están hechos de papel, tinta, tienen letras y números; pero, además, mantienen un lazo con acciones que no aparecen habitualmente en los libros de historia: anécdotas muy pequeñas, simples, que explican los por qué de muchas cosas.

Las escuelas no se hacen solo con las fechas y con los hechos, sino también con las vidas que laten en cada una de estas biografías que aparecen en el texto. Cartas, fotos, relatos que explicar por qué ocurrió tal o cual cosa en un momento determinado, se convierten en el eco de todo lo vivido por esos maestros y maestras desde el inicio del sistema, antes del sistema, hasta la actualidad.

Los textos son federales, porque las distintas escrituras provienen de todas las provincias argentinas, incluso, de América Latina. La obra tiene prólogos de Adriana Puiggrós, Pablo Pineau y Ana Diamand. Y todas estas experiencias narradas nos permiten comprender el proceso histórico de manera crítica, justamente en momentos en los que recrudece el ataque a la educación y a todo lo público. Estos libros son una herramienta clave para interferir en este proceso de destrucción del sistema de educación pública, y la respuesta a este ataque tiene que ver con la memoria y con el rescate de nuestra compleja identidad.

Como la ex ESMA, el mayor ejemplo de convertir un lugar de odio en un lugar de amor, de conocimiento, de intercambios, estos libros pretenden ser también una forma de dar respuesta a ese negacionismo que intenta construir una historia que niegue todo aquello que muchos/as docentes hemos tratado de explicar, construir y defender desde las aulas y desde las escuelas.

Si conocer es amar, todos estos libros son un punto de apoyo para construir en las escuelas espacios de afecto, espacios de comprensión de la realidad y de transformación de aquello que nos resulta injusto.

Estamos a 40 años del inicio de la democracia, y estos textos retoman la historia de muchas Madres de Plaza de Mayo que se convirtieron en ejemplos y muchas de ellas habían sido maestras, y en ese sentido cumplen estas dos grandes enseñanzas, hacia la sociedad y hacia nosotros como aprendices de sus tareas.

A lo largo de las páginas, van surgiendo temáticas, que son las temáticas de la historia de la educación argentina, por ejemplo, la feminización de la docencia y cómo eso significó acceder a un empleo pago, reconocido, prestigioso socialmente. Surgen cuestiones pedagógicas como una educación autoritaria, normalizadora, propuestas innovadoras con la “escuela nueva”, los aportes de la psicología, los idearios de Paulo Freire, la educación latinoamericanista, etcétera.

De todas esas temáticas, hay dos que hoy nos convocan con mucha fuerza: la lucha como trabajadores/as de la educación y lo que significó el terrorismo de Estado.

Los libros contienen historias muy interesantes y diversas, que narran la dificultad en un momento histórico de asumirse como trabajador/a de la educación, como así también los primeros intentos, narrados en primera persona, en el proceso de construcción de una identidad de clase trabajadora.

En la referencia a la época del terrorismo de Estado, se diversifican las historias porque están las historias de las propias víctimas, de las y los maestros desaparecidos, exiliados/as, muchas historias de hijos e hijas hablando sobre sus padres. Historias de maestras que pasaron a ser Madres de Plaza de Mayo y que cambiaron el guardapolvo blanco por el pañuelo blanco para seguir enseñando en otro terreno. Maestras haciendo escuelitas dentro de las cárceles, como presas políticas.

Los textos también contienen historias biográficas de los años de la democracia, en los que se refleja la continuidad de la lucha en defensa de la institucionalidad, de las conquistas y de las resistencias ante la ofensiva del neoliberalismo y, últimamente, del negacionismo.

Esta obra colectiva, es un sinfín de historias con una parte muy importante dedicada a la lucha sindical, a la lucha por Memoria, Verdad y Justicia. Son las narrativas de más de cuatrocientas personas que quieren hacer un aporte al presente y al mañana, y que nos merecemos como trabajadores y trabajadoras.

Pedagogía y Política: Educación de adultos y militancia peronista en la Argentina del´73.
La CREAR: historia y prospectiva de la educación

Por Antonio Nicolau

Este libro es el corolario de una larga investigación que se inicia en el año 2009. Por entonces, en ese momento en el que uno no sabe por dónde arrancar, por esas casualidades de la vida y de la militancia sindical, nos encontramos con Mary Sánchez, quien me empezó a contar historias muy significativas, como por ejemplo, que ella había sido alfabetizadora en la campaña de la CREAR, y me contó que Néstor Kirchner también había sido alfabetizador en esa campaña. Viendo mi interés por el tema, inmediatamente me dijo: "te voy a dar dos o tres contactos para que los veas y les preguntes". Y ahí empezó la cadena con Cayetano De Lella, Nano Balbo, Ana Ezcurra, Delia Méndez…

Empezamos a hacer las entrevistas, todas muy interesantes y ricas en contenidos y vivencias. Pudimos sistematizarlas y le dimos un ordenamiento que estuvo girando alrededor de la significación de la articulación entre la pedagogía y la política.

Todo lo que fui recabando, me hizo pensar que esta experiencia, tan particular, lamentablemente no tenía un lugar tan relevante como merecía tenerla en la historia de la educación argentina. Recordemos que cuando se implementó, la campaña fue ganadora de un premio de la UNESCO. Pero nosotros nos encontrábamos con una vacancia, no solamente en la teoría, sino también en la temática investigada que refería a las prácticas de aquellas y aquellos educadores.

El texto intenta mostrar un clima de época, y al mismo tiempo representa un desafío. La militancia del ´73, que no fue solamente peronista, pero lo fue fuertemente, fue muy territorial, muy comprometida, se daba la vida. Y muchos/as dieron su vida en los comienzos, en la antesala de la terrible historia trágica de la Argentina del ´76. Fueron quienes sufrieron las persecuciones de la Triple A, a fines del ´74 y en el ´75. Muchos de esos/as educadores/as y alfabetizadores/as entregaron la vida también ahí y forman parte de esos más de 600 asesinados/as y desaparecidos/as docentes que la CTERA mantiene en la memoria colectiva.

El libro, entre otras cosas, tiene las láminas de la campaña que fueron hechas por jóvenes pintores de la época, muchas de las cuales desaparecieron porque fueron quemadas por la dictadura.

El trabajo publicado rescata los testimonios de los constructores y conductores de esta experiencia, quienes narran sus historias, dando cuenta de su compromiso, sus sueños, sus ideales, sus luchas, su militancia, como así también comparten su visión del mundo, de la educación y de la política.

Considero que en esta etapa crucial de la historia argentina, en momentos en donde la democracia nos convoca a una recreación y resignificación de su sentido, en un momento epocal en donde la lucha organizada de las y los trabajadores reclama auténticos esfuerzos de unidad, y de concepción y de acción, la CREAR puede convertirse en una experiencia orientadora que contribuya a delinear un horizonte de sentido frente a los desafíos de una nueva educación, para una nueva Patria grande, libre, justa y soberana, democrática y popular.

La memoria es eso que queda anclado en el alma de un pueblo y la CREAR, desde mi humilde punto de vista, tiene todo el derecho y se ha ganado todos los galardones para quedar anclada en la historia de la educación argentina como un emblema de lo que significa militar la educación pública.

¡No dejamos de enseñar, enseñamos a luchar! Historia de la CTERA II (1973-1988)

Por Juan Balduzzi

Este libro es la continuidad de un libro anterior -"De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)"-, y abarca el período siguiente de la historia de la CTERA, que va desde la fundación de la Confederación en el año 1973 hasta la "Marcha blanca" de 1988. El título alude, justamente, a una consigna que se coreaba durante la Marcha Blanca.

Tal como lo plantea Sonia Alesso, en el prólogo, este es un libro hecho por la CTERA y recoge una tradición del movimiento obrero, en la que los dirigentes, y los intelectuales orgánicos eran quienes escribían las historias del propio movimiento. Y hoy, nosotros y nosotras, desde el Instituto de Investigaciones "Marina Vilte", le damos una continuidad a esta tradición desde una institucionalidad.

Hay dos ejes que atraviesan al libro, uno es la perspectiva de clase; se trata de una obra escrita desde la clase trabajadora. El otro, es la perspectiva de género, una mirada dada, justamente, por el carácter de feminización de la docencia.

El libro tiene un prólogo de Sonia Alesso, y está organizado en cinco capítulos sobre los distintos momentos de la historia de la Confederación; además cuenta con un epílogo de Hugo Yasky y cuatro Anexos. Los dos primeros referidos a cuestiones formales (miembros de Juntas ejecutivas de cada etapa, y organizaciones presentes en el Congreso fundacional. Los otros dos anexos refieren a la evolución del salario en esos años y a la cuestión previsional, respectivamente.

En la Declaración de Principio de la CTERA, se establecen dos cuestiones fundamentales que, como sindicato, marcarán toda su historia: la defensa de sus trabajadores, y el objetivo de cambiar la educación, haciendo que la docencia organizada participe de la disputa por la educación pública y por la política educativa.

Hoy esto se ve claramente. Sabemos que hay un sector de la política que a esto le otorga un sentido negativo, expresando reiteradamente que ciertos problemas de la educación son por el "Cterismo educativo". Es decir, se critica mucho la incidencia que ha tenido y tiene la CTERA en las definiciones de la política educativa en determinados proyectos de gobierno.

El primer capítulo del libro contiene lo que llamamos los antecedentes, y tiene por título “De apóstoles a trabajadores”. Lo establecimos así para que tanto el tomo I como el tomo II puedan tener vida independiente. Entonces, en este capítulo, introdujimos la información que va del año 1957 hasta el ´73; desde que se sanciona el estatuto del ´58, y cuando se inicia el proceso de unificación sindical docente hasta el momento que eso se concibe.

El segundo capítulo, lleva el nombre “La poderosa fuerza del magisterio unido”, recuperando el título de un diario de la época, que hablaba de los importantes avances de la docencia, analizando la importancia política de la unificación de los magisterios de ese momento. Aquí se describe todo el proceso constitutivo de la CTERA, los Congresos fundacionales, y los debates identitarios de la naciente organización

En el capítulo siguiente lleva el título “Mantener la llama encendida”, una frase recurrente entre las y los compañeros entrevistados que testimoniaron sobre el período. Son los tiempos de la dictadura, en los que se trataba de mantener cierta actividad gremial y los sindicatos abiertos, “el fuego encendido” frente al aluvión que significaba el terrorismo de Estado, la represión, el éxodo docente, las/os desaparecidos.

Los otros capítulos restantes abordan el período que va del ´81 al ´85, la lucha por la recuperación de la democracia, la reorganización de la CTERA, hasta el Congreso de Huerta Grande en Córdoba en el año ´85; y, por otro lado, las luchas dadas por la docencia entre los años 1985 y 1988, que confluyen en la gran movilización, conocida como “La Marcha Blanca”.

Tal como lo plantea Hugo Yasky en el epílogo, la idea central de esta obra, es recuperar la memoria, en estos tiempos donde se ataca al sindicalismo en general, y al sindicalismo docente en particular: Hoy se dice que las huelgas no tienen sentido, que la acción sindical no sirve para nada… pero este libro nos viene a demostrar que sí; que la construcción colectiva, la lucha, la disputa permanente, sirven y tienen también una función pedagógica. Y esta función pedagógica, para la formación de la propia docencia, es también el sentido que le hemos querido dar a esta obra.

Reflexión final del capítulo

Por Nicolás Arata

Estos libros no son del esfuerzo de la "patrulla perdida". Lo planteo, porque podría haber sido, como muchas veces sucede, que una "patrulla perdida" decida, un día determinado, escribir sobre estos temas para llegar a determinados resultados. Pero estas obras que acá se presentan, son el producto de un trabajo institucional, político, que tienen un marco, una historia y una prospectiva.

En América Latina y en Argentina hacemos historia y hacemos prospectiva porque nuestro trabajo no es mirar el pasado en clave positivista, sino de enlazar pasado, presente y futuro en clave política.

En ese sentido, creo es interesante inscribir estos trabajos en un marco institucional, dándole también un contexto de emergencia, de aparición y de circulación. A veces, las instituciones oprimen y encierran, pero otras veces, las instituciones son los contextos de posibilidad, las plataformas y los espacios de libertad para la producción de nuestros puntos de vista.

La segunda cuestión a remarcar, es que todos los trabajos presentados asumen una posición docente. Y asumir una posición docente es, entre muchas otras cosas, desplegar capacidades escritutarias (con perdón del idioma español), que permiten pensar históricamente el devenir de las y los docentes en la República Argentina.

Este "pensar históricamente el devenir docente", combina dos movimientos muy importantes. Uno, que parte de deconstruir, revisar la formas, desnaturalizar los modos en que fuimos y en que fueron nombradas las docentes y los docentes a lo largo de la historia. Muchas de esas formas en las que fueron nombrados/as e interpelados/as los/as docentes en la historia, han convergido en procesos de una verdadera esencialización del trabajo docente; llamándonos apóstoles o sembradores, y nunca definiéndonos en el sentido más específico que el trabajo docente tiene. Otras veces, interpelados/as como los apéndices de los/as pedagogos/as, como la mano ejecutora del pedagogo que piensa, el/la docente que ejecuta lo que otro pensó, desde otro lugar. Y, por supuesto, hacer la historia de los/las docentes, es también hacer la historia de la escuela. Des-sedimentar o des-naturalizar esta idea de que la escuela es un "enseñadero", creo que ese es el primer movimiento fundamental.

El otro movimiento fundamental es el de reconstrucción. El paso de deconstrucción se combina con la reconstrucción. Reconstruir las tradiciones pedagógicas, políticas y sindicales a través de las cuales ese devenir docente se fue configurando, constituyendo, y diciendo presente. Desde aquí hay mucho para incorporar a una historia de la educación que se hace en las universidades, y que tiene una enorme deuda con estas historias. Es absolutamente imprescindible hacer esto, porque esta perspectiva es constitutiva de la historia y de su comprensión en toda su complejidad.

Escribir una historia es también reunir los papeles dispersos, que muchas veces quedan apilados en los escritorios, los que circularon en diarios, en conversaciones y testimonios orales, y transformarlos en materiales como estos libros. Transformar todo eso en libros es absolutamente fundamental.

Estos trabajos y materiales que acá se comparten, entre sus muchas virtudes tienen la de des-normalizar el relato instituido y volver a contar las historias. Para volver a contar hay que tener libertad y eso es lo que estos libros transmiten. La libertad de poder volver a contar, la libertad de poder volver a realizar la historia, de volver a pasar el cepillo (el peine a contrapelo) y habilitar otras historias, qué es lo que demanda precisamente este tiempo presente, esta época que nos toca transitar.

Una época donde al neoliberalismo, ahora, se le suma el negacionismo. El negacionismo no reconoce ninguna herencia, legado o tradición, y plantea un presente absoluto. El neoliberalismo, a fin de los años ´90 “decretaba” el fin de la historia. Avanzado el siglo XXI empezó a hacer gala de un relativismo absoluto -todo da lo mismo-, y ahora llegó el momento de negar, lisa y llanamente, cualquier verdad histórica, hasta atreverse, incluso, con un proyecto de gobierno que es un verdadero insulto a la democracia.

En este contexto, tenemos que volver a contar la historia. Tenemos que volver a contar las historias en plural, activar todo eso que forma parte de las mejores tradiciones del pensamiento y de la experiencia colectiva de nuestra sociedad, para enfrentar esta coyuntura.

Tenemos que seguir escribiendo historias tan buenas como estas y tenemos que transmitírselas a los más jóvenes, a las más jóvenes. Nosotros/as tenemos la responsabilidad de transmitírselo y de generar los espacios de libertad para que ellos y ellas, salgan y hagan con esto lo que consideren mejor.

Esas historias que escribimos ahora y que escribiremos en el futuro, tienen que circular en el aula, darse a conocer, y también tienen que ser lo suficientemente generosas para escuchar, y dejar los espacios de libertad para que las y los

jóvenes decidan aquello que crean mejor. Pero para ello, tienen que saber de qué se trata, tienen que saber qué está en juego, y tiene que saber cuánto nos costó llegar hasta acá.

Cuando decimos "cuánto nos costó llegar hasta acá" lo hacemos no solo en el sentido metafórico, sino también en el sentido literal. "Acá", en este caso, refiere al lugar físico en el que se presentaron estos libros, la ex ESMA. Porque tenemos que valorar lo que nos ha costado llegar hoy a este sitio, que fue un lugar de muerte, tortura y desaparición, y que hemos recuperado para la causa de los Derechos Humanos.

Pero sabiendo que ese "hemos recuperado" no está escrito en piedra como pensábamos, y hoy está bajo amenaza… Y para eso sirve la historia, para enlazar pasado, presente y futuro; para entender que la historia no tiene fin, y que la historia permanece abierta.

“FIN DE OBRA…”

La Confederación de Trabajadores/as de la Educación de la República Argentina comparte esta producción colectiva con la comunidad educativa de nuestro país y, también, con las hermanas y hermanos docentes de la toda la Región de “Nuestra América”, como un aporte más a la incansable lucha en defensa de la Educación Pública y hacia la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Sólo queremos hacer mención, en este “fin de obra”, a que el trabajo realizado en esta oportunidad, tuvo lugar en un sitio muy especial, en la ex ESMA. Un lugar que, durante la última dictadura cívico-militar, estuvo marcado por el horror que significan la detención, tortura, muerte y desaparición de personas. Un lugar emblemático de lo que significó el Terrorismo de Estado durante los años 1976 y 1983 en nuestro país.

Hacer memoria es parte de la responsabilidad que tenemos los educadores y las educadoras en un contexto de avance político de las derechas. Hacer la exégesis y poner en evidencia todo lo ocurrido en sitios como la ex ESMA, es nuestra obligación para que “Nunca más” se repita esa historia. Hacer el Congreso Pedagógico de nuestra organización sindical en este ámbito da cuenta de cómo estos espacios, que habían sido justamente escenarios de situaciones que no queremos que se reproduzcan, son recuperados para edificar la Democracia.

El Congreso Pedagógico por los 50 años de la CTERA “La Escuela Pública construye Democracia y Derechos Humanos”, fue un aporte a la Educación Argentina, y un sentido homenaje de los trabajadores y las trabajadoras de la Educación a todos aquellos compañeros y compañeras desaparecidos y asesinados por la dictadura, víctimas del Terrorismo de Estado, que ofrecieron su vida y dejaron un mensaje de esperanza.

POR LOS 30.000… ¡PRESENTES! AHORA… ¡Y SIEMPRE!

Se terminó de imprimir en julio de 2024 en los
talleres gráficos de Imprenta Lux S.A.
Hipólito Yrigoyen 2463 - Santa Fe - Argentina

"La Historia, la Lucha y la Esperanza"

50 CTERA

1973 / 2023

50 ANIVERSARIO / CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA

El presente libro, producido por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), recoge las intervenciones realizadas durante el Congreso Pedagógico 50 años de CTERA "La Escuela Pública construye Democracia y Derechos Humanos", realizado en el mes de setiembre del año 2023 en el Espacio Memoria y Derechos Humanos (Predio de la ex ESMA), a pocos días de la declaración de este sitio como Patrimonio de la Humanidad por parte de la UNESCO.

Este Congreso Pedagógico se inscribe en el camino ya iniciado por los Sindicatos docentes de la región hacia la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano y retoma, fundamentalmente, los desafíos planteados en nuestro Congreso precedente del año 2021 "¿Qué docencia para estos tempos? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire".

Del encuentro, participaron más de 2000 docentes de todas las Entidades de Base de CTERA, junto a pedagogas/os de vasta trayectoria, dirigentes gremiales históricos, y delegaciones sindicales de los distintos países pertenecientes a la Internacional de la Educación. Gran parte de lo expresado se ha sistematizado en esta obra, organizada en las siguientes secciones: "La educación de las infancias en las escuelas argentinas", "Formación y Trabajo Docente en las nuevas formas de la organización escolar", "Políticas educativas y Derecho a la Educación" y "Enfoques y perspectivas emergentes en el contexto actual".

Esta producción (publicación) colectiva refleja, de cierta manera, la complejidad y multidimensionalidad de "lo educativo". Cada uno de los capítulos en sí mismos, y las distintas intersecciones que se dan entre los artículos y las/los autores, constituyen un aporte a la pedagogía de estos tiempos. Producir conocimientos sobre lo educativo, es un desafío que nuestra organización sindical asume, desde la perspectiva que entiende y concibe a la docencia como un trabajo (el trabajo docente) que, como tal, produce conocimientos pedagógicos acerca de lo educativo y también sobre nuestro propio trabajo docente.

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

"La Historia, la Lucha y la Esperanza"

50 CTERA

50 ANIVERSARIO / CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA

ediciones ctera

ISBN 978-987-82951-9-0

9 789878 295190