

Biblioteca
**Nuestra
Escuela**
2023

Cuadernos
para la
enseñanza



Nuestra Escuela

Programa Nacional de Formación Permanente

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente (Ctera)

Módulo 8: **Seminario integrador**



Índice

Clase 1: El trabajo docente en los contextos contemporáneos	3
Clase 2: Perspectivas crítico-emancipadoras sobre las problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente.....	19
Clase 3: Proyectos de intervención pedagógica.....	55

Módulo 8: Seminario integrador

Clase 1: El trabajo docente en los contextos contemporáneos

Objetivos

Que las/los cursantes:

- Comprendan los sentidos y significados del trabajo docente.
- Reconozcan las características, la composición y las dimensiones del puesto y del proceso de trabajo docente.
- Reflexionen sobre las nuevas condiciones y reconfiguraciones del trabajo docente en los contextos contemporáneos.

Contenidos

Definición teórica de los sentidos y significados del trabajo docente. Composición y dimensiones del puesto y del proceso de trabajo docente. Re-significación del trabajo docente en los contextos contemporáneos.

Duración

La Clase 1 cuenta con 2 semanas para trabajar los contenidos propuestos. Durante ese tiempo, esperamos que puedan realizar las lecturas correspondientes, relacionarse comprensiva y críticamente con los materiales propuestos y llevar a cabo las actividades planteadas. En esta clase les proponemos tres núcleos de sentido alrededor de los cuales estudiar la noción de “trabajo docente en los contextos contemporáneos”. Para esto, hemos organizado la siguiente exposición en tres puntos: 1. Definición teórica de los sentidos y significados del trabajo docente; 2. Composición y dimensiones del puesto y del proceso de trabajo docente; 3. Re-significación del trabajo docente en los contextos contemporáneos.

1. Definición teórica de los sentidos y significados del trabajo docente

En el proceso de producción de conocimientos y de elaboración de conceptos e ideas que venimos realizando en los espacios que se generan desde nuestra Confederación de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación, CTERA, hemos tenido especial dedicación en el tratamiento de una categoría central para nosotros/as, que es el “trabajo docente”.

Nuestra perspectiva del trabajo se asienta en la idea de que todo lo que constituye el mundo de lo humano es producido por el trabajo colectivo a lo largo de la historia. Todo lo producido en términos materiales y simbólicos tiene como base a los procesos de trabajo. Y la transmisión del acumulado, en este sentido, es un elemento fundamental para el devenir histórico de las sociedades. Nuestro “hacer en la escuela” es uno de los tantos trabajos sociales que existen, y el más destacado en el proceso de transmisión, creación y resignificación de los conocimientos y saberes sociales entre generaciones.

Cuando las sociedades definieron sistematizar de alguna forma la transmisión del conocimiento que produce el trabajo, fueron necesarios los sistemas educativos, la escuela como institución y, por lo tanto, el trabajo docente; es decir, el trabajo de transmitir sistemática y de manera institucional el conocimiento y la cultura que se produce socialmente.

La escuela es pensada para esa producción. Es la institución con los espacios y los tiempos en los que se establece un complejo entramado de procesos de trabajo colectivo, y en los que se articulan distintos tipos de tareas. En esa consideración del trabajo como productor de lo humano, la acción de producir tiene el enorme y rico significado de transformar, crear y poner en el mundo algo que antes no estaba y que, por ese acto de producción, se crea.



Stella Maldonado: *“Un núcleo fuerte a desactivar en este cambio de época es la reducción de la tarea docente a un mero empleo asalariado. La idea neoliberal de la educación mercancía y el docente como mediador entre el servicio educativo y el usuario cliente ha calado hondo y debemos desmontarla. Hay que pensar nuestro trabajo desde su concepción antropológica como la actividad humana que transforma la materia, las ideas y las relaciones y no desde la categoría de trabajo asalariado. En este sentido, trabajo no es lo que se tiene o no se tiene, sino lo que se hace”.* (CTERA, 2023, p.82)

Todas las prácticas (físicas e intelectuales) que se realizan durante la actividad docente son definidas, desde nuestra perspectiva, como el **“proceso de trabajo”**. Nuestro proceso de trabajo está ensamblado y articulado en el marco de un proceso de trabajo colectivo. Ese trabajo colectivo está organizado en puestos de trabajo. De acuerdo a nuestra concepción, no es lo mismo definir lo que hacemos como trabajo que definirlo como rol, oficio u otras denominaciones que suelen usarse para definir lo que hacemos.



Cómo se nombra el trabajo que hacemos

El "funcionario" docente

La idea del docente como "funcionario" del Estado da cuenta probablemente del lugar que se le dio en la conformación del sistema educativo, íntimamente vinculado a su vez con la instalación del Estado Nacional. Magisterio y profesorado tenían una relación laboral asalariada, pero con tareas diferenciadas: en los primeros, el Estado delegaba la tarea de formar ciudadanos disciplinados, en los segundos la de formar a la clase dirigente. Ambos estaban sujetos a un rígido orden jerárquico que tenía en su cúspide a un aparato de administración escolar que normativizaba toda la vida escolar. El docente debía adherir, con lealtad y neutralidad, a las finalidades de un Estado del cual era un "servidor". Como funcionarios, los docentes eran pensados como un disciplinado ejército de guardapolvos blancos con la misión de redimir a los bárbaros y convertirlos en sumos ciudadanos de la Nación.

La "función" docente

En los 60 cobra fuerza referirse a la "función" del docente, en un contexto de hegemonía de las concepciones desarrollistas según las cuales la prosperidad de un país dependía de la adecuada funcionalidad de la educación en relación a la economía. El sistema educativo debía ser planificado para formar recursos humanos útiles a los requerimientos modernizadores de las empresas. El "trabajo docente tenía que ser re-funcionalizado según los criterios que se trasladaban de la industria: se escindió el proceso de trabajo: la concepción y la planificación de la educación quedó en manos de "expertos", cuya producción se traducía en la prescripción de tareas (por ejemplo, los llamados objetivos operacionales);



a los docentes les quedaba la "función" de ejecutar esas operaciones. El trabajo docente pasó a ser más un problema técnico que pedagógico. Ya no se piensa en un docente involucrado en la construcción de los valores de lo público, sino en un experto en técnicas que debe cumplir una serie de "funciones" de cuyo correcto desempeño depende el funcionamiento de un sistema (escuela, sistema educativo, sistema social) cuyo sentido nunca entra en cuestión.

El "rol docente"

En las últimas décadas se hizo habitual referirse al "rol" docente. La palabra alude al papel que desempeña un actor en una obra teatral y fue tomada por la sociología funcionalista para dar cuenta de las conductas de los individuos en una sociedad donde cada individuo tiene un lugar, un "status", que está jerárquicamente vinculado con otros; el "rol" sería el conjunto de conductas pre-determinadas para ese status. Desde esta perspectiva, el rol docente se definía en términos de "conductas esperables". De ahí que el rol docente tiende a describirse en términos de un largo listado de deber ser: "transmisión del saber", "facilitador del aprendizaje", "flexible para afrontar imprevistos", "desprovisto de negatividad frente a la falta de aporte económico del Estado", etc. Otra entrada importante del concepto de rol es a través del discurso psicológico. El rol supone la existencia de un contra-rol, uno no puede existir sin el otro; el rol docente implica recíprocamente el rol alumno. Al nombrar así nuestro trabajo se lo piensa fundamentalmente en relación al vínculo con el alumno, queda de esta manera difuminada la materialidad del trabajo y deja en la sombra todas las otras relaciones que implica el trabajo educativo.

La "profesión docente"

La reforma neoliberal en los 90 introdujo con fuerza la idea de la "profesionalización docente". Se trató de una operación discursiva que intentó seducir a la docen-

cia con un ícono muy caro al imaginario social desde los tiempos de "mi hijo el doctor". El seductor discurso encubría otras intenciones. En primer lugar, al poner como punto nodal de la reforma el "cambio" de los docentes, afirmaba la culpabilidad de éstos en el mal funcionamiento del sistema educativo; preparaba así el terreno para la reconversión del trabajo docente. Esta reconversión que abría un mercado de cursos de capacitación privados- se asentaba en el predominio de la racionalidad técnica que trae aparejado el concepto de profesional: la tarea del docente sería solucionar problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos idóneos. En segundo lugar, se trataban sólo aquellos aspectos del concepto de profesional que eran funcionales a las transformaciones neoliberales, en particular la "responsabilidad". Actuar profesionalmente implicaría responsabilidad por los procesos y sobre todo por los resultados del aprendizaje y la "calidad" de la educación. Al poner al docente como responsable de los problemas que suceden en la escuela, quedaba invisibilizada - y por lo tanto sin cuestionar- la responsabilidad que tienen, entre otros, las políticas educativas y las decisiones que toman los gobiernos sobre la distribución de los recursos. No casualmente la instalación de la idea del profesional responsable acompañó el proceso de des-responsabilización del Estado hacia la educación.

[Acceder al texto](#)

Para entendernos a nosotros/as como trabajadores/as de la educación que realizan su tarea en esa organización tan compleja, necesitamos extender la mirada, ir más allá de la práctica docente, de la actividad áulica y ver a la escuela en su totalidad; una totalidad que implica reconocer a los diversos procesos socioeducativos.

De acuerdo a lo que venimos planteando, es muy importante entender el proceso de construcción de la identidad del trabajo docente en perspectiva histórica. Y en tal sentido, es necesario saber que el "trabajo docente" ha sido y es un objeto de investigación, una categoría analítica, que se analiza e investiga en diversas disciplinas científicas.



Deolidia Martínez: El trabajo docente como categoría de análisis, se está trabajando desde la medicina del trabajo, la psicología del trabajo, la economía, el derecho, y la antropología, también. Pero cuándo fue que los distintos científicos del trabajo se enteraron que había un trabajador docente, o se enteraron que había un trabajo docente. Digo "se enteraron", porque todas estas ciencias del trabajo, entre principios y mediados del siglo XX, tuvieron casi una exclusiva dedicación al trabajo industrial. Es decir, al "trabajo productivo", como se le suele llamar al trabajo de la industria o al trabajo del sector primario. El trabajo de servicios o el trabajo del sector terciario ingresa más tarde al interés de los investigadores y a la investigación propiamente dicha. A mediados del siglo XX, los temas de salud, de la administración pública, y de la docencia, empiezan a interesar, especialmente en Europa y

alrededor de los años setenta en Estados Unidos.

Por aquel entonces, había mucho interés sobre el estudio del estrés, especialmente en el área de la medicina del trabajo y de la psicología. En el caso de la docencia se identifica el tema ya en un estado avanzado del estrés, a partir del análisis de las licencias psiquiátricas. En los últimos años de la década del sesenta empiezan a llamar la atención la cantidad de licencias psiquiátricas que piden los docentes de Inglaterra y de Francia. Ahí empieza a estallar esa situación.

El tema de la salud fue así uno de los ingresos al estudio del trabajo docente. Es decir, se entra por la salud, se investiga acerca del por qué se angustia este docente, cuáles son sus situaciones de mayor tensión, etc. Lo que llevó a estudiar acerca de ¿cómo trabaja?, ¿dónde trabaja? ¿la escuela es un local de trabajo? ¿por qué? Nunca antes había aparecido con tanta claridad que la escuela fuera un local de trabajo; es decir, que allí se trabajara como se puede trabajar en una fábrica, en una oficina, o en cualquier otro lugar de trabajo...”.

Para profundizar en el tema los invitamos a ver la entrevista de Deolidia Martínez:



Enlace: <https://youtu.be/fqSF7ZdqNpE>

2. Composición y dimensiones del puesto y del proceso de trabajo docente

Desde la perspectiva analítica que venimos sosteniendo, el trabajo docente está constituido por tres dimensiones estructurantes. Esas tres dimensiones fundamentales son: la organización del propio puesto de trabajo docente, la organización institucional, y la organización curricular. Dimensiones

que no pueden ser analizadas una independientemente de la otra, a la hora de la definición de las políticas públicas en educación.

Cuando hablamos del trabajo docente, entonces, tenemos que tener en cuenta que cada puesto de trabajo tiene características distintas, dependiendo del nivel y/o modalidad del sistema en el que se desempeña, el tipo de cargo (docente frente a curso, directivo, administrativo, etc.), la situación de revista, la cantidad de tiempo y su organización (horas cátedra, cargo jornada simple, completa o extendida, etc.). Como consecuencia de ello, cada puesto de trabajo tiene una carga (física, psíquica, emocional) determinada, tiene una responsabilidad (laboral y social) y también, todo puesto de trabajo docente tiene una complejidad. Como así también hay que tener en cuenta las características de las instituciones escolares en las que ese trabajo se realiza (tipos de escuelas, zonas, magnitud, cantidad de estudiantes por aulas, relaciones de poder y tipos de conducciones directivas, relaciones con las familias y comunidades, etc.) y las políticas curriculares definidas para cada contexto histórico.

Héctor González, en el libro “Reconociendo nuestro Trabajo Docente”, editado por CTERA, plantea que, “el concepto de puesto de trabajo articula, en una misma descripción, qué hace el trabajador/a, cómo lo hace, la forma en que se relaciona con los otros puestos de trabajo y las condiciones que deben dársele para que pueda realizar ese trabajo; es decir, ubica claramente el hacer del docente con la materialidad de la situación de trabajo”.



Nos detenemos en la exposición de Héctor González del año 2015:



Enlace: https://youtu.be/r_pwDiaE1Pw

3. Re-significación del trabajo docente en los contextos contemporáneos

El trabajo docente ha ido cambiando a lo largo de su propia historia, en función de las distintas políticas educativas desarrolladas en cada proyecto político, cultural, social y educativo, y de acuerdo a las disputas por el sentido y significado del quehacer docente. Las políticas educativas condicionan la actividad de maestros/as y profesores/as y, por lo tanto, el proceso de construcción de la identidad del trabajo docente.

Sobre las políticas educativas, Myriam Feldfeber, entrevistada para un programa de “Caminos de Tiza” en la TV Pública, expresa: “Una política educativa primero debería partir de un diagnóstico y pensar cuáles son los principales problemas que enfrentamos, y sobre qué problemas es necesario diseñar políticas y prioridades. Lo que se observa en los últimos años es que hay un intento de construir políticas con una lógica más federal, que respondan la realidad de nuestro país”.

En su planteo, Feldfeber habla de la necesidad de incorporar a las y los docentes como sujetos de la política: “...en general, históricamente los docentes han sido vistos como objetos de la política (hay que reformarlos, hay que capacitarlos, hay que profesionalizarlos), pero no han sido interlocutores formando parte del diseño de las políticas que afectan su labor cotidiana (...). Obviamente, no hay

forma de avanzar si las políticas son diseñadas por funcionarios tecnócratas, que es lo que ha pasado con fuerza en la década de los ochenta y los noventa”.

Feldfeber nos comenta que Rosa María Torres, en uno de sus trabajos sobre la idea del Banco Mundial respecto a la educación, observa que son propuestas diseñadas por economistas para ser aplicadas por educadores, con un desconocimiento muy grande de cómo funciona una escuela cotidianamente, o sobre los problemas que ella enfrenta.



Enlace: <https://youtu.be/AA1XLvO9VYI>

En el marco de las disputas, nuestra organización realizó un gran aporte al plantear desde siempre que cualquier transformación de la educación tiene que considerar de manera integral las tres dimensiones constitutivas del trabajo docente: la organización curricular, la organización del puesto de trabajo, y la organización escolar/institucional. Disputas que se han ido entramando, complejizando y precisando al calor de las luchas que la CTERA y sus Entidades de Base llevaron adelante tanto contra las políticas neoliberales como en tiempos en que los gobiernos nacionales y populares atendieron las demandas y reclamos de la clase trabajadora y de su organización sindical.

Stella Maldonado, invitaba a comprender el sentido de estas luchas, en cada momento histórico, como una herramienta clave para mejorar cada vez más los procesos de conocimiento sobre nuestro trabajo docente al interior de la organización. Y así consolidar el modelo sindical que pretende trascender el plano de la lucha reivindicativa, e involucrar activamente a los/las trabajadores/as de

la educación en la disputa histórica por ligar el sentido de su trabajo y de la educación pública a un proyecto de emancipación nacional y latinoamericano. Reivindicando al trabajador/a de la educación como sujeto de la lucha histórica por el sentido de su trabajo, de la educación pública y del proyecto de país, se lo afirma también como protagonista en la producción de las herramientas que lo involucrarán en esa lucha. En ese horizonte de sentido, Stella Maldonado planteaba:



“La fortaleza de una organización no está dada solo por sus logros materiales inmediatos sino fundamentalmente por poder fortalecer su capacidad de intervención y de incidir en las políticas públicas en un sentido popular y democrático, donde al mismo tiempo se resguarden, se defiendan, se protejan e incrementen los derechos de los trabajadores y también los derechos del conjunto de nuestro pueblo a la educación”.

En el devenir de esta disputa, hay una perspectiva que especialmente queremos aportar en esta clase acerca del trabajo docente, que es la condición de género. Si hay algo que caracteriza al trabajo docente es que en su mayoría está desempeñado por las mujeres; en casi un 80% de su composición total, el trabajo docente está constituido por mujeres, y este hecho tiene una connotación especial.

Graciela Morgade¹ plantea que es muy importante tener en cuenta la perspectiva de género, de manera general, pero muy particularmente entre los trabajadores y las trabajadoras de la educación. Y en tal sentido, menciona que es necesario recuperar una lectura del trabajo docente, que no estuvo habilitada ni validada durante muchísimo tiempo, y que justamente se refiere a la pregunta acerca del por qué la docencia –mayoritariamente en el nivel inicial y primario– es un trabajo de mujeres.

La docencia no solamente es un trabajo de mujeres desde su origen, sino que siguió siendo un trabajo fundamentalmente de mujeres a lo largo del Siglo XX, que fue el siglo de las mujeres, en el sentido de la visibilización de muchas de las formas de subordinación y de opresión de las mujeres.

Sobre la cuestión, Morgade explica que los estudios existentes muestran que en la Argentina no es que el magisterio “se feminiza” como en algunos otros países, sino que el magisterio nace femenino porque hubo una decisión política para que así fuera. Pero también se trata de una cuestión económica, porque estaba la necesidad de tener un ejército de reserva, dispuesto a trabajar en “la

¹ Intervención de Graciela Morgade en el “Cuarto seminario de investigación: Educación y género” organizado por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), realizado el 3 de julio del 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

gran obra de la educación pública”, ganando menos salario. Pero también hay una cuestión cultural que tiene que ver con lo que hoy podríamos llamar “el eterno femenino”; ese ideario que suponía que las mujeres eran madres por naturaleza, por lo tanto, seres sensibles, con mayor disposición, predisposición y también con la posibilidad real de vincularse afectivamente con los niños y las niñas. Una mirada idealizada que está muy cerca de la idea de madre educadora, de la vocación, del apostolado; o sea, la dimensión simbólica del trabajo de enseñar, del trabajo docente, del magisterio, que estuvo muy teñida de estereotipos patriarcales.

Entonces, prosigue diciendo Morgade, el trabajo femenino invisible también nutre a la invisibilización del trabajo docente, y viceversa, el trabajo docente, más flexible que otros trabajos, también nutre la condición femenina de las maestras. ¿El trabajo docente es un trabajo femenino porque las mujeres trabajan de maestras? o ¿el trabajo docente feminiza a las mujeres? Es decir, las hace más femeninas, en un dispositivo de feminización de las mujeres. Esta pedagoga, especialista en la cuestión de género, invita a pensarlo como una relación dialéctica.

Dando continuidad a la propuesta de resignificación del trabajo docente en los nuevos contextos, es muy importante poner en consideración las reconfiguraciones producidas a partir del impacto que ha tenido el acontecimiento inédito de la pandemia. Porque se trata de un hecho que afectó a todas las sociedades en su conjunto, a los sistemas sanitarios, a las economías; y que además trajo significativas consecuencias en los sistemas educativos durante y después del acontecimiento en sí mismo. El impacto de la pandemia es algo que merece ser analizado en profundidad, ya que las reconfiguraciones producidas en la organización institucional, en los *currículums* y en las condiciones del trabajo docente durante su curso, aún influyen en el sistema educativo, en las culturas escolares actuales y en el trabajo docente.

En el proceso de trabajo docente hay diferentes componentes que se articulan, y que a partir de la pandemia se han reconfigurado en sí mismos y en la relación entre sí. Allí encontramos ciertas **condiciones materiales** (infraestructura, condiciones edilicias, espacio de trabajo, equipamiento, dispositivos tecnológicos, instrumentos, materiales didácticos, conectividad, etc.) y determinadas **condiciones simbólicas** (reconocimiento de la tarea y de la autoridad docente, apoyo para la realización del trabajo, dispositivos organizativos entre pares, entorno de realización del trabajo, etc.). En esas condiciones se establecen las formas de la comunicación y del uso y circulación de la

información, como así también se realiza la toma de decisiones propias de la actividad docente (control o autonomía en las decisiones para llevar adelante el trabajo cotidiano).

Para la caracterización del proceso de trabajo docente, es necesario considerar que, durante la pandemia, esa tarea se tuvo que realizar con diversas modalidades (presencial, a distancia, trabajo remoto o teletrabajo, simultaneidad o alternancia, bi-modalidad) que significaron profundas reconfiguraciones en las distintas condiciones objetivas y simbólicas. Estas diversas modalidades – que por momentos y en algunos casos han coexistido de manera simultánea –, han tenido a las tecnologías como soporte y/o recurso necesario, en mayor o menor medida, según la situación. Presencia tecnológica que, pasada la crisis sanitaria global, permanece en la actualidad de manera relativa y, en muchos casos, producto de los recursos personales de las/los docentes.

Si bien el uso de las tecnologías ya se venía sosteniendo en cierta medida en el campo educativo, durante la pandemia se produjo una significativa irrupción, con el objetivo de sostener la continuidad pedagógica en un contexto en el que, para contribuir con el resguardo sanitario, los edificios escolares permanecieron cerrados. Dicha situación generó un debate –que aún pervive–, acerca del trabajo remoto o teletrabajo, y del uso parcial o completo de las tecnologías de la información y de la comunicación para que las/los trabajadoras/es realicen sus actividades laborales desde diferentes ubicaciones (por fuera de la escuela).

En el transcurrir de la pandemia, se dio una situación de “**transitoriedad**”, cuando se produjo el regreso paulatino y progresivo a la presencialidad en los espacios físicos de las escuelas, debido al significativo descenso en los casos de contagio por COVID-19. Nos detenemos un momento en esta situación porque, aunque fue transitorio, y duró relativamente poco tiempo, parte de las acciones instituidas en ese momento, se han mantenido y/o han puesto en revisión las prácticas educativas que se venían sosteniendo antes de la emergencia sanitaria.

En este sentido, es importante remarcar que, durante esta transitoriedad, caracterizada por el paulatino regreso a la presencialidad física en las instituciones escolares, se establecieron disposiciones para el distanciamiento entre estudiantes y docentes, y se definieron distintos protocolos sanitarios emanados del Estado Nacional y de las jurisdicciones. En dicho período, el trabajo docente adoptó la forma de la “**bimodalidad**”, entendiendo por tal, al trabajo cotidiano desarrollado bajo las dos modalidades a la par y según las circunstancias (presencial-remota). Esto se concretó como una “alternancia” (entre momentos para el trabajo remoto y momentos para el

trabajo presencial en el espacio físico, trabajo con “burbujas”, etc.), o como una “simultaneidad” (trabajo sincrónico con estudiantes presentes en las escuelas y otros dispuestos en entornos virtuales).

Actualmente se observa que algunas de las prácticas que se implementaron durante la pandemia subsisten luego del fin de la misma,² como por ejemplo, nuevos criterios organizativos institucionales, reconfiguración de los espacios físicos, medios y mecanismos de comunicación entre pares y/o entre docentes y familias, diversificación en la planificación considerando la modalidad (presencialidad/virtualidad), otros dispositivos de evaluación, uso de determinados recursos didácticos, priorización de contenidos, etcétera.

Lo que resulta evidente es que hay una presencia (uso) de las tecnologías más extendida, tanto en lo referido a los dispositivos de comunicación, como en los recursos para obtener y distribuir la información (y el conocimiento). Esta simple presencia ya hace muy cuestionable los planteos que siguen sosteniendo el “rechazo” de la docencia respecto de las tecnologías. En todo caso, cabe preguntarse y seguir investigando acerca de cuál es el verdadero y determinado uso que se le da a las tecnologías, cómo se usan, para qué, y, lo que resulta central, en qué condiciones y bajo qué paradigmas o marcos teóricos.

Para intentar responder a estas preguntas, no podemos soslayar el hecho de que las condiciones objetivas y materiales condicionan los distintos tipos de uso que hoy se dan en el cotidiano escolar. Y, en tal sentido, uno de los aspectos muy importantes a tener en cuenta es la disponibilidad de herramientas y recursos materiales para el trabajo docente. La escasa disponibilidad de dispositivos tecnológicos, indispensables para sostener el trabajo pedagógico durante la pandemia, ha sido una dificultad en gran parte del universo docente y de las familias de las y los estudiantes.

Cuando hablamos de **escasa disponibilidad** nos referimos, entre otras cosas, a que durante el período de la pandemia los elementos para el trabajo fueron provistos mayoritariamente por las/los docentes, sin contar con la cobertura de parte del Estado Nacional o jurisdiccional. En este aspecto, también quedó al descubierto la desigualdad socio-económica existente entre docentes, como así también las consecuencias que tuvo esta condición objetiva en la profundización de las desigualdades

² El día 5 de mayo de 2023, la OMS anunció el fin de la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19, al considerar que la enfermedad se encuentra controlada.

para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en toda la extensión del territorio nacional.³

La falta de recursos tecnológicos y de conectividad, tanto para docentes como para estudiantes, se convirtió en un obstáculo para llevar adelante el proceso de enseñanza y para sostener la continuidad pedagógica, agudizando la situación de la ya marcada desigualdad preexistente. Esta condición es muy importante a la hora de plantear políticas educativas basadas en la inclusión digital. Porque una política en este sentido, claramente podría fracasar, si no se cuenta con las condiciones materiales garantizadas a tal efecto (equipos informáticos para instituciones, docentes, estudiantes, conectividad, mantenimiento, etcétera).

Con la suspensión de la presencialidad física en las escuelas quedó expuesto que no era suficiente solo contar con acceso a Internet para sostener la continuidad pedagógica, sino que resultaba imprescindible tener además buena conectividad, velocidad y dispositivos tecnológicos adecuados. La dificultad para el acceso a la conectividad y/o a los dispositivos tecnológicos necesarios de parte de las/los docentes y de las familias se puede pensar, en relación al proceso de trabajo, como una exigencia material con consecuencias emocionales tales como impotencia, desazón, frustración, angustia, incluso hasta llegando a socavar las convicciones docentes acerca del sentido de su propio trabajo. Lo recogido durante las entrevistas a docentes, en una investigación del Instituto Marina Vilte de la CTERA, da cuenta de una idea general de que resolver estas dificultades era su responsabilidad, quedando a su cuenta y cargo la conectividad, los dispositivos, y todo lo necesario para sostener la continuidad pedagógica; también esto se advertía respecto a los requerimientos de formación docente en cuestiones tecnológicas.⁴

En algunos aspectos –particularmente en lo relativo al uso de dispositivos, y a la formación en el uso de las tecnologías–, durante el trabajo en pandemia, fue posible observar la autonomía de las/los docentes en la toma de decisiones respecto de cómo encarar la propuesta pedagógica para dar continuidad en escenarios remotos y bimodales. En otros aspectos, en cambio, se observó un excesivo control por parte de las conducciones de las instituciones, muchas veces presionadas desde

³ El 29% de la docencia no contaba con dispositivos tecnológicos, esta situación reflejaba enormes desigualdades ya que, por ejemplo, en CABA el 53% de las/los docentes tenían una computadora de uso exclusivo, porcentaje que descendía al 14% en la provincia de Jujuy (CTERA, 2020).

⁴ Información tomada del Informe de Investigación elaborado por el Instituto “Marina Vilte” de CTERA en el año 2022, sobre la situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina.

las autoridades intermedias y superiores. En tal sentido, hoy es necesario ver qué tensiones se siguen produciendo entre el control y la autonomía en el trabajo cotidiano, ya que un desequilibrio en estos factores puede acarrear nuevas exigencias físicas, mentales y emocionales para las y los trabajadores de la educación.

El/la docente dispone de una autonomía relativa, lo que le permite innovar, inventar procedimientos, recrear en su proceso de trabajo. Esa autonomía relativa se construye entre el trabajo prescripto y el trabajo cotidiano. Al tratar de reducir la distancia entre lo prescripto y el trabajo del día a día, pueden surgir diferentes situaciones de desgaste en el trabajo (se pone en juego lo físico, cognitivo y emocional), y de allí que la autonomía puede adquirir un significado muy distinto. La autonomía se puede transformar en “autonomía padecida” (vivida como “arreglárselas como sea”) como consecuencia de un trabajo deficientemente organizado y sin las condiciones materiales necesarias.

Esto último suele suceder en procesos de cambios abruptos, como el que se ha vivido en pandemia, que fueron realizados y puestos en ejecución sin preparación ni formación previa, donde la autonomía se traduce para el/la trabajador/a en quedar “librado a su suerte” y con escasa comprensión de su marco o encuadre de actuación laboral.

Entonces, toda política educativa que pretenda respetar la autonomía debería establecer ciertos marcos regulatorios, acordados en las instancias de las negociaciones colectivas, convenios colectivos y/o paritarias, para que el trabajo docente en el futuro no quede librado a la mera condición de posibilidad individual o al voluntarismo.

Actividades

En esta Clase compartimos que "Todas las prácticas (físicas e intelectuales) que se realizan durante la actividad docente son definidas, desde nuestra perspectiva, como el 'proceso de trabajo'.

Nuestro proceso de trabajo está ensamblado y articulado en el marco de un proceso de trabajo colectivo. Ese trabajo colectivo está organizado en puestos de trabajo" (p. 3).

Ahora, le proponemos que se detengan a analizar el propio proceso de trabajo docente, que hagan memoria y recorran las diferentes acciones que realizan como docentes.

Luego:

1. Listen o enumeren las actividades que forman parte de su propio "proceso de trabajo docente".
2. Escriban una reflexión con relación al reconocimiento o consideración que tienen esas actividades en el contexto actual.

Material de lectura obligatorio

CTERA, Duhalde M., Alesso S. (coords.). (2023). *Stella Maldonado. El legado de una maestra militante*. Ediciones CTERA, Buenos Aires. Cap. "Trabajo docente y acción sindical", pp. 69-89. Disponible en:

<https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/219cde68160e71b557ed4a76437353a5.pdf>

González Héctor y ot. (2009). *Reconociendo nuestro Trabajo docente*. Ediciones CTERA. Cap. "Transformar el trabajo docente para transformar la escuela", pp. 10-40. Disponible en: <https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/0daadb9264cbbc5402b13985dfdeb2a9.pdf>

Lecturas optativas

CTERA (2022). *¿Qué docencia para estos tiempos? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire*. Ediciones CTERA. Buenos Aires. Disponible en:

<https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/11503abaf5d8d26ba25f4ee79db4c874.pdf>

CTERA, Puiggrós A., Pascual L., Duhalde M., Albergucci L., Abal Medina M., Núñez A. –coords- (2022). *Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina*. Ediciones CTERA. Disponible en:

<https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/0eb73093ce222e2b1cc5cc227185a9af.pdf>

Créditos

Autores: Equipo Coordinador. Escuela "Marina Vilte" - CTERA

Cómo citar este texto:

Equipo Coordinador. Escuela "Marina Vilte" - CTERA (2023). Clase 1: El trabajo docente en los contextos contemporáneos. Problemáticas del trabajo docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 8: Seminario integrador

Clase 2: Perspectivas crítico-emancipadoras sobre las problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente

Objetivos:

Que los/las cursantes:

- Identifiquen el surgimiento de proyectos político-pedagógicos latinoamericanistas vinculados a perspectivas emancipatorias y críticas de los procesos de colonialidad y de dominación externos e internos expresados en las pedagogías hegemónicas oficiales.
- Construyan una mirada integradora que permita a los y las docentes, considerar la Educación Ambiental como un espacio de aproximación al conocimiento desde una perspectiva problematizadora, crítica y reflexiva.
- Reconozcan la Educación Sexual Integral como un objeto de enseñanza complejo y multifacético y construir estrategias de intervención para los diferentes niveles de enseñanza vinculadas a la Educación Sexual Integral.
- Comprendan situaciones complejas y reconocer la importancia de los procesos de problematización y de construcción de problemas de investigación sobre la realidad educativa.

Contenidos:

Aportes de las perspectivas crítico-emancipadoras sobre las problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente: las perspectivas latinoamericanistas, ambientalistas, anti-patriarcales y decoloniales. Interdisciplinariedad del conocimiento, diálogo de saberes, ecología de saberes y epistemologías del Sur.

Duración:

La Clase 2 cuenta con tres semanas para trabajar los contenidos propuestos. Durante ese tiempo, esperamos que puedan realizar las lecturas correspondientes, relacionarse comprensiva y críticamente con los materiales y llevar a cabo los intercambios sugeridos. En esta clase les proponemos abordar los aspectos más relevantes de las perspectivas críticas, que organizaremos en cuatro núcleos: las perspectivas pedagógicas latinoamericanas, pensamiento ambiental latinoamericano, la educación sexual integral, y los sujetos que habitan las escuelas y los vínculos que construimos. Luego, un cierre que nos ubica como colectivo de trabajadores de la educación como productores del saber pedagógico que necesitamos para construir una escuela pública popular, nacional, democrática, feminista y emancipadora.

Es preciso decir que este recorrido recupera e integra conceptos abordados en otros módulos que conforman esta Actualización Académica, por lo que se toman aspectos trabajados y escritos por las/los compañeras/os que son parte de la propuesta y que se citan al final como “Clases recuperadas de la propuesta INFOD-CTERA”.

1. Perspectivas pedagógicas latinoamericanistas

Lo primero que vamos a afirmar es que todo proyecto educativo está siempre vinculado con un proyecto político, porque la educación está siempre situada en un contexto social, histórico y político, por lo que desde esta perspectiva cada experiencia educativa es producto de su tiempo, de quienes intervienen, de sus intereses y deseos, de las relaciones que se tejen localmente, entre otros elementos que dan cuerpo a cada experiencia educativa. Y en este sentido, un texto y contexto que suele omitirse en los diseños curriculares de la formación docente es el de la educación latinoamericana antes de la colonización de sus pueblos... como si las experiencias educativas hubieran comenzado a existir con la llegada de los españoles a nuestras tierras.

Adriana Puiggrós propone identificar como la escena fundante de la educación de América Latina la lectura del *Requerimiento o Conminación a los indios*, escrito en 1513 por el jurista de la Corona Palacios Rubi; el texto argumentaba que el Papa, representante de Dios, había entregado gran parte del continente americano a los españoles y portugueses. Colocar en este acto la idea de escena fundante de la educación de América Latina es dejar claro que la relación pedagógica entre españoles y americanos era una relación de dominación de los primeros sobre los segundos, quienes aceptan

como condición para preservar sus derechos y evitar la esclavitud educarse en la cultura dominante. La autora la considera una escena pedagógica porque construyó nuevas subjetividades en aquellos/as y en las siguientes generaciones. Ahora bien, como sabemos, este proceso tuvo resistencias y estas deben leerse o entenderse, también, en clave de resistencias a un proyecto político de país.

Quienes hayan cursado el módulo/curso de Pedagogías latinoamericanas, seguramente han logrado profundizar esta idea: todo proyecto político-pedagógico tiene su propia dinámica que se articula en mayor o menor grado de hegemonía con el proyecto político en el que se inscribe.

Para Simón Rodríguez (1769-1854) lo más importante es diseñar un sistema propio, pensado desde y con las raíces del pueblo latinoamericano. Y, por ello, fue insistente en la necesidad de educar a todos y todas: indias/os, mulatas/os, mujeres, ricos/os y pobres. Solo así se podía pensar en el desarrollo de sociedades trabajadoras capaces de producir las riquezas de cada territorio, solo así podrían formarse sociedades justas. Uno de los aportes más relevantes de Simón Rodríguez, visto con las lupas de nuestras sociedades actuales, es precisamente la idea de formar un **sujeto latinoamericano**, el arraigo a las culturas locales y el pensar lo nacional en clave de lo latinoamericano. Concebía la unidad entre sujeto cultural, educativo y político; para Simón Rodríguez una nación solo podía ser independiente si incluía en su acción política a las clases desposeídas –los desarraigados, como solía llamarlos–.



SIMÓN RODRÍGUEZ. Serie *Maestros de América Latina*, UNIPE, Canal Encuentro.

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=De7_PqUKvU

Mientras, más al sur de Nuestra América, Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) instalaba una oposición binaria que fue incorporada en muchas de las prácticas institucionales educativas: **civilización y barbarie**. Civilización como la libertad de quienes vivían de la industria, en Buenos Aires, y barbarie –americana– como esclavitud, propia de las provincias. Una construcción binaria que representa cultura e incultura. La lucha entre civilización y barbarie es una lucha entre la ciudad y el desierto (cf. Sarmiento, 1982; Cap. 4, p. 80). Esto llevará a Sarmiento a construir discursivamente una desertificación del otro, de la cultura popular. En estos lares, triunfa la idea de una **civilización europea**, superando “el estado de naturaleza” propio de las culturas locales, de los gauchos (la naturaleza es la principal resistencia para la europeización).



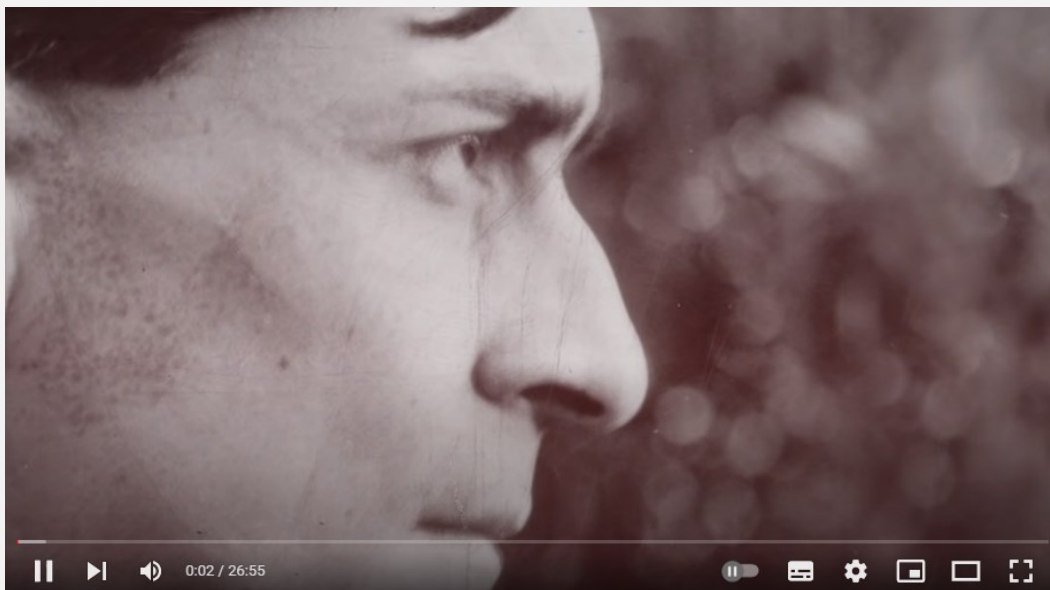
DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO. Serie *Maestros de América Latina*, UNIPE, Canal Encuentro.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=xXsSBuDxo1g>

En Cuba, José Martí (1853-1895) promueve la idea de **educación popular**: "Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre, sino que todas las clases de la Nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas" (Martí, 1953, vol. II: 510, en Nassif, 1993). Está hablando de un pueblo, que incluye a todos y todas, a diferencia de Sarmiento, que deja excluidos a gauchos e indios/as por considerarlos “bárbaros”, con una cultura popular enemiga del progreso y la civilización.

De esta forma, distintos hitos de la historia latinoamericana condicionan nuestras prácticas y explican algunas de las tensiones y desafíos de la educación y la escuela. Durante la modernidad, con el proceso de desarrollo del capitalismo se construyó el campo pedagógico y el modelo escolar en nuestro país que hoy tenemos internalizado, naturalizado: la matriz moralista; la consideración del sujeto latinoamericano como un “bárbaro” que debe ser cultivado y sometido, entre otros. En pos de “proteger” a las niñas y niños, se crea un modelo escolar centrado en las maestras y maestros, en los programas, los manuales y la cultura escolar, como un santuario al cual todos debían asistir (Dubet, 2002). La escuela, separada de la vida real y de las manifestaciones de la cultura popular, crean los hombres (y mujeres) civilizados. A la vez, maestras y maestros son modelos para imitar, representan el deber ser, no solo por su condición de “sujeto culto”, sino por su “entrega y sacerdocio” a la “amorosa” tarea de enseñar.

Otros pensadores siguieron pensando distintas alternativas pedagógicas. Desde Perú, José Carlos Mariátegui (1894-1930) comprende la educación como un hecho social y la consideraba como un hecho no reducido a la institución escuela. Mariátegui no fue un maestro o un pedagogo de carrera profesional, pero aportó en gran medida a la construcción de la pedagogía emancipadora. Sus ideas socialistas, no centradas en el socialismo europeo, tuvieron una recurrente mirada en la cuestión indígena, en la América mestiza, en la promoción y difusión de un pensamiento latinoamericano. Se dedicó con mayor énfasis a la Universidad y puso su atención en los métodos de enseñanza concentrándose en el vínculo entre maestros/as y alumnos/as. Tiene una gran preocupación que se observa en toda su obra: la desigualdad. Para él, el problema del analfabetismo indígena y de la educación en general no puede ser abordado sin pensar que la democratización de la enseñanza de un país debe vincularse a la democratización de su economía y lo que, desde su visión marxista, considera como su “superestructura política”.



JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI. Serie *Maestros de América Latina*, UNIPE, Canal Encuentro.

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=OylJbxm0x_o

Volviendo al territorio argentino, Saúl Taborda (1885-1944), nacido en Córdoba, enlaza prácticas educativas tradicionales con el pensamiento revolucionario cultivado al calor de la Reforma Universitaria (de la cual fue un activista destacado). Sus escritos trazan una auténtica ruptura con las matrices que guiaban la práctica educativa de su tiempo, del normalismo, de la pedagogía oficial basada en la oposición civilización y barbarie. Rescata las prácticas culturales, que él llama “tradicionales” e intenta desmontar la operación de invisibilización llevada adelante por el relato del liberalismo fundacional que disoció las prácticas culturales populares de los procesos pedagógicos; o, en términos político-culturales: la tradición y la revolución. Advierte, con claridad, la necesidad de vincular el pensamiento con la vida cotidiana, una vinculación que para él asume un carácter eminentemente político:

Un extraño apoliticismo ha hecho camino en la intelectualidad argentina. (Los intelectuales) se clausuran en un limbo en cuyo clima lo inmediato y cotidiano carece de sentido y de estimación. Tanto que en nuestra realidad concreta esta actitud cobra ya los pronunciados relieves de una escisión entre el pensamiento y la vida. (Taborda, 1933, p. 18)

Taborda critica los ideales de la pedagogía oficial centrados en lo que él llama “idoneidad” y “nacionalismo”, que sirven a los intereses dominantes de la burguesía en cada etapa (Taborda, 1951, II: 45 sgts.). Las grandes estrategias educativas adoptadas por las políticas escolares argentinas se

basan en esos ideales de idoneidad y nacionalismo, que son impuestos por el capitalismo occidental. Se sostienen esos ideales desde los sectores dominantes en detrimento de las prácticas culturales tradicionales, ideales que son el fundamento de un proyecto político hegemónico y por un “discurso del orden” político educativo. Es decir que, mientras la educación siga aislada (evitada) de la política, mientras que la educación no comprenda las contradicciones, no podrá transformar la sociedad.

La pedagogía oficial latinoamericana intentó el borramiento de las diversas identidades del sujeto latinoamericano, para sustituirlo por un único ideal de sujeto pedagógico que respondía al imaginario del hombre (modelo patriarcal) blanco, europeo, burgués, capitalista, como ciudadano de la república. La escuela, así, fue el instrumento oficial que reforzó esta constitución subjetiva negando cualquier otredad. Otredad que ingresa a la lógica de la exclusión social y de la exclusión educativa (escolar). No incluir la otredad es excluir sus tradiciones, sus culturas, sus lenguas. El reconocimiento en sistemas de enseñanza del plurilingüismo, bilingüismo, problema que había sido abordado desde algunas pedagogías ya en siglo XIX y XX, apenas comienza a traducirse en leyes en países con población mayoritariamente indígena, como Bolivia. En nuestro país, este reconocimiento se hace efectivo recién en la Ley de Educación Nacional de 2006 –aunque existen otros anteriores, en documentos y políticas oficiales de algunas jurisdicciones del país–. Aun así, alojar la alteridad, con las tensiones y dificultades, es condición de una educación democrática y popular presente como desafío vigente en nuestras aulas.

En el módulo de Pedagogías Latinoamericanas se recupera una experiencia en Bolivia, la escuela de Warisata, una experiencia pedagógica alternativa promovida por el maestro blanco Elizardo Pérez y el maestro indígena Avelino Siñani, entre 1930 y 1940.

La educación del campesino sometido a la servidumbre implica necesariamente una condición de libertad. El educador del indio, si es sincero, no puede eludir el planteamiento de este problema. La escuela de Warisata era la casa de los desheredados, de los pobres, de los explotados, símbolo vivo de lucha por la justicia y la libertad, emblema de todas las antiguas rebeldías del indio, era suya por completo, ajena a la acción del Estado. El indio defendía lo suyo, lo hacía invulnerable a la incursión del vicio, de la molición o del interés creado. En Warisata el indio era un ser humano, y aunque no se hubiera resuelto aún el problema de la servidumbre, ellos ya eran hombres liberados en la más plena acepción de la palabra. (Pérez, 1992, p.12)

Warisata nace como herramienta de lucha, “la casa de los desheredados” que defienden lo suyo contra la servidumbre impuesta por el feudalismo boliviano. Esta escuela se inaugura el 2 de agosto de 1931, fecha que años más tarde se instala como el “día del indio”, fecha concurrente con la reforma agraria de 1953 que da fin al régimen feudal.

[...] la escuela del indio debe estar ubicada en el ambiente indio, allá donde él lucha para no desaparecer; que no debe contraerse únicamente al alfabeto sino que su función debe ser eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente contenido social y económico; que los padres de familia deben cooperar a su construcción con su propio trabajo y cediendo tierras como un tributo a la obra de su cultura; que la escuela debe irradiar su acción a la vida de la comunidad y atender al desarrollo armónico y simultáneo de todas las aptitudes en su proceso educativo. (Pérez, 1992, p.70)

Quienes quieran profundizar en este tema, pueden ver el siguiente Teaser de Warisata en La Paz, una película boliviana dirigida por Paolo Agazzi. Disponible en: <https://youtu.be/b4njET4g0sk>

En nuestro país, también hubo muchas maestras y maestros que llevaron adelante alternativas pedagógicas emancipatorias, opuestas o resistentes a la pedagogía oficial. La escuela de las hermanas Cossettini, Olga y Leticia, que abre sus puertas y permite que ingrese la realidad natural y social. En vez de condensar la realidad y llevarla al aula mediatizada, se trata de llevar a los alumnos a ver la realidad: el aula es la calle, el río, un lugar de trabajo, un medio de transporte, etcétera. Igual relevancia cobra la formación política de niñas y niños, entender cómo funciona el sistema democrático en la práctica en un marco de solidaridad entre las y los chicas y chicos.



Quienes quieran conocer más: *La Escuela de la Señorita Olga*, Documental Pedagógico.

Disponible en: <https://youtu.be/YJRzTcNWITY>

Las niñeces como protagonistas de lo escolar es un aspecto relevante de estas experiencias pedagógicas alternativas que se conocen y que han quedado registradas, escritas. ¡Qué importante resulta documentar lo que hacemos en las aulas! Hablar y relatar en primera persona todas las experiencias que se tejen en la trama cotidiana de escuelas que impulsan modelos de inclusión y justicia social. En una escuela rural, el maestro Luis Fortunato Iglesias inspirado en la corriente de la Escuela Nueva impulsa métodos de enseñanza en rechazo a la memorización, el autoritarismo y la disciplina rígida propia del normalismo. Como docente escolanovista, sin desresponsabilizarse, interviene promoviendo el aprendizaje activo, cooperativo, solidario.

Otro maestro, rioplatense, Jesús Aldo Herrera Sosa, conocido como Jesualdo, daba rienda suelta a una pedagogía que ponía especial énfasis en el desarrollo de las capacidades expresivas de los niños y las niñas. Inspirado en las teorías de Freud, Aníbal Ponce, Piaget, Vigotsky y Wallon acuñó el concepto de “pedagogía-tránsito” para afirmar que la educación no es solo un factor de reproducción social, sino que también es la oportunidad para poder instalar la lucha para aportar a la transformación del medio en el que vivimos. A partir de la pedagogía-tránsito le permite ver en lo educativo, además de la reproducción de las relaciones de las clases dominantes, la posibilidad del desarrollo individual y la liberación creativa.

La educación es el fundamental instrumento de transformación social en cualquier proceso que exige cambios profundos y permanentes, en cualquier época y sean cuales fueren las circunstancias y regímenes que tengan que operar en tal sentido [...] las categorías, desde el punto de vista marxista, no son sistemas cerrados o inmutables de nociones fundamentales, a priori, sino un reflejo de los aspectos más generales y más esenciales de la naturaleza y de la sociedad en la conciencia, que expresan la realidad objetiva siempre cambiante [...] (Jesualdo, 1945, p. 428)

Avanzaremos en lo sucesivo recuperando algunos aspectos enunciados por Paulo Freire, seguramente el pedagogo crítico más reconocido en nuestra historia reciente, y el más estudiado e incorporado en los programas de formación docente. En el 2021 se cumplieron 100 años del natalicio de Freire y eso dio lugar a múltiples congresos, jornadas, debates y encuentros en torno a su pensamiento, en los que ha quedado expuesta su vigencia y, por lo tanto, los desafíos que aún tenemos.

Adriana Puiggrós nos invita a pensar alrededor de la siguiente pregunta: ¿qué de Freire tiene sentido en las aulas, en las salas, en los patios? Buscar sentidos y anclarlos en las prácticas. Parafraseando a Puiggrós (2019), Paulo Freire fue un hombre del siglo XX, es importante tenerlo en cuenta para poder hacer una traducción a nuestro siglo XXI. Freire vive y piensa en el contexto de un mundo bipolar configurado después de la segunda guerra mundial. Es precisa una reescritura que permita resignificar los sentidos de su pensamiento en el actual contexto globalizado y neoliberal.

Lidia Rodríguez (2022) hace un importante juego entre la memoria y la desmemoria, y propone recordar a Freire como un ejercicio de memoria, y también como un ejercicio militante contra la desmemoria, porque también es batalla cultural. “Convocar a Freire es convocar a nuestra memoria pedagógica, esa memoria que hizo que maestros, maestras, profesoras, educadores populares, compañeros/as que trabajan en territorios, en merenderos, etc.” (p.33). Nos invita a pensar en cómo construir procesos emancipatorios, descubrir los inéditos viables de la teoría freiriana en las aulas, cómo reconocer las palabras de maestros y maestras que rompen la inercia y cambian la biografía, abren horizontes. “Freire nos convoca a traducir las formas de la opresión del siglo XX que él vivió, reconocerlas en el presente, trabajar sobre ellas, pensarlas” (p. 34).

Jorge Huergo (2017) recupera la idea de “educación liberadora” de los Documentos de Medellín de la Iglesia latinoamericana (CELAM, 1968), en los que Freire participó de asesor en la comisión de educación. Allí se decía que la educación liberadora “es la que convierte al educando en sujeto de su

propio desarrollo”; que es un “medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre”; que es, en definitiva, “la nueva educación que requieren nuestros pueblos en el despertar de una nueva sociedad”.

En efecto, para Freire la educación era la herramienta para cambiar el mundo, instrumento para la liberación. La educación (y el mundo) es un campo de disputa entre proyectos y sujetos (Pablo Imen, 2022). Una categoría muy importante para ello en el pensamiento de Freire, es el diálogo que debe entenderse de dos maneras: como superador de una mera conversación, y como alerta frente al activismo. Lo que pone Freire en el centro de esta cuestión es la doble dimensión del diálogo: la acción y la reflexión, articuladas entre sí. El diálogo “es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu” (1970, p. 101). Finalmente, es un encuentro entre hombres y mujeres “mediatizados/as” por el mundo. El mundo es el articulador del encuentro, las personas son seres en y con el mundo y en cuanto esa relación mujer-hombre-en/con-el-mundo alimenta o genera el encuentro y produce la praxis transformadora. De allí el concepto de “universo vocabular” como aquel conjunto de palabras o el lenguaje con el que los sujetos interpretan el mundo. Es el sentido cultural e histórico del diálogo. Por ello es tan importante hacer aquella relectura y reescritura de Freire que nos propone Puiggrós, porque la obtención de aquel universo vocabular no es ni más ni menos que el involucramiento del educador con su pueblo.

Sin dudas, Simón Rodríguez, José Martí, las hermanas Olga y Leticia Cossettini, Saul Taborda, Elizardo Pérez y Avelino Siñani, Jesualdo Sosa, Freire, y tantos otros maestros y maestras son parte de nuestra historia de resistencia latinoamericana, y son imprescindibles para pensar qué docencia para estos tiempos, quiénes somos como educadoras y educadores, desde qué lugar pensamos la escuela y los sujetos que la habitan en lo cotidiano.

2. Pensamiento ambiental latinoamericano

El 5 de junio es el Día Mundial del Medio Ambiente y esta designación rememora la lógica de la separatividad, de externalización y cosificación, con que la ciencia clásica de la modernidad legitima la tecnociencia, la biotecnología que se instalan también como contenidos en los sistemas educativos. Recorreremos este apartado desde una mirada crítica y latinoamericana de la “tierra

madre” o Abya Yala, nombre dado al territorio americano antes de la colonización: tierra en plena madurez, tierra fecunda.

El primer maestro ambiental fue precisamente Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, padre de Nuestra América. “O inventamos o erramos” nos decía, como la única manera de promover un proceso de descolonización que nos permita cuestionar la marca eurocéntrica e imperialista de los saberes que se reproducen para afianzar la subordinación neocolonial. Más tarde, José Martí, inspirador de la independencia cubana, en el ensayo “Nuestra América” se preguntaba: “¿Cómo somos? La levita todavía es de Francia, pero el pensamiento comienza a ser de América”. José Carlos Mariátegui sienta las bases del socialismo latinoamericano: “No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica” (1928). La creación era un concepto para la resistencia a la imposición, así como también –lo hemos dicho en la primera parte de la clase– fue parte de las pedagogías alternativas latinoamericanas.

Esto nos lleva a pensar en un término que ha recorrido el módulo de Perspectivas Ambientales Latinoamericanas: la colonialidad del saber y del ser. Se trata de una construcción de subjetividad enajenada, europeizante, que atraviesa los procesos colectivos y se arraiga en cada una y cada uno. La permanente ansiedad por “tener más” –que íntimamente es “ser más”– es la expresión clara de los modelos económicos y productivos en los que tanto los objetos como las personas, los valores y los afectos se vuelven rápidamente descartables/obsoletos, al tiempo que usables, deseables, consumibles. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, la diversidad cultural y al Otro (desconoce al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización. La crisis ambiental es la crisis civilizatoria, es la crisis de nuestros tiempos, es una crisis social, de estilos de vida. La crisis ambiental es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida.

Proponemos la resignificación de conceptos como el de *medio ambiente*, en este caso para pensarlo desde la integralidad del *ambiente* que habitamos, en un tiempo y espacio particular, y con unas identidades. Resignificar el concepto de *recursos naturales* para pensarlos como bienes naturales comunes (o comunales) y bienes públicos, lo que nos lleva a una resignificación de la noción de bienestar que nos propone la economía neoliberal utilitarista (calidad de vida) hacia un *buen vivir*

que postulan nuestros pueblos andinos. Nos planteamos un giro que impacta en reivindicar otros modos de ser en el mundo. Hablamos de *ambiente* haciendo lugar a un concepto integrado en el que los seres humanos somos ambiente y, por lo tanto, incorporamos las nociones de culturas diversas, territorios, sustentabilidad.

En Argentina, la frontera agropecuaria avanza cada vez más sobre ecosistemas frágiles y desplaza a los pobladores originarios generando riqueza a algunos, y miseria y exclusión social a las mayorías. No es presentado de este modo, pero esto constituye un conflicto ambiental que interpela a los pueblos.



Compartimos algunas reflexiones durante el *Congreso sobre Biodiversidad y política. Somos naturaleza (2021). ¿Cómo incorporar la biodiversidad en la toma de decisiones?*, organizado por la CONADIBIO.

Pensar, sentir y hacer: Pensamiento, sentimiento y acción con enfoque latinoamericano por la biodiversidad.



<https://www.youtube.com/playlist?list=PLSg5QSf0eFRP4sa2SK2d2xbEktPS4NASX>

En el video 11 presentamos la perspectiva del Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Los/as invitamos a escuchar la *charla 11: Pensar, sentir, hacer en la que argumentamos sobre nuestra perspectiva epistemológica*.

En 2022 se cumplieron 20 años de la redacción del [Manifiesto por la vida](#), un documento imprescindible; es una carta constitutiva e instituyente del Pensamiento Ambiental Latinoamericano. En aquel momento sus autores presentaban la crisis ambiental como una crisis civilizatoria, crisis que

pone en debate las concepciones sobre la vida y las diversas maneras en que podemos contribuir para construir, habitar y transitar los espacios vitales amorosamente. En ese sentido, el Manifiesto por la vida, propone y privilegia una *ética para la sustentabilidad*.

La percepción de los conflictos socio-ambientales como emergentes del modelo de desarrollo depredador de la naturaleza y las culturas comienza a ser recurrente en las últimas décadas del siglo XX. La idea de desarrollo irá cobrando cada vez mayor consistencia conceptual y política en los años ochenta con la discusión sobre el denominado *desarrollo sustentable*, aunque también su uso y significado se ha ido banalizando a la luz de los intereses.

El concepto de sustentabilidad no solo implica la responsabilidad de mejorar las condiciones actuales de vida de todas las personas y de los sistemas naturales, sino también las de las generaciones futuras.



Principio 11. Manifiesto por la vida: por una ética para la sustentabilidad: “La pobreza y la injusticia social son los signos más elocuentes del malestar de nuestra cultura, y están asociadas directa o indirectamente con el deterioro ecológico a escala planetaria y son el resultado de procesos históricos de exclusión económica, política, social y cultural. La división creciente entre países ricos y pobres, de grupos de poder y mayorías desposeídas, sigue siendo el mayor riesgo ambiental y el mayor reto de la sustentabilidad. La ética para la sustentabilidad enfrenta a la creciente contradicción en el mundo entre opulencia y miseria, alta tecnología y hambruna, explotación creciente de los recursos y depauperación y desesperanza de miles de millones de seres humanos, mundialización de los mercados y marginación social. La justicia social es condición sine qua non de la sustentabilidad. Sin equidad en la distribución de los bienes y servicios ambientales no será posible construir sociedades ecológicamente sostenibles y socialmente justas”.

Constituirnos educadores ambientales implica enseñar la ética de lo mejor para todas y todos, sin exclusión. Implica asumir una ética del cuidado que se proponga fomentar una sociedad sustentable. Implica instaurar un diálogo (en sentido freireano) que incida en el campo de las actitudes y los valores, en los modos de ser en sociedad.



Principio 27. Manifiesto por la vida: “La ética para la construcción de una sociedad sustentable conduce hacia un proceso de emancipación que reconoce, como enseñaba Paulo Freire, que nadie libera a nadie y nadie se libera solo; los seres humanos sólo se liberan en comunión. De esta manera, es posible superar la perspectiva ‘progresista’ que pretende salvar al otro (al indígena, al marginado, al pobre) dejando de ser él mismo para integrarlo a un ser ideal universal, al mercado global o al Estado nacional; forzándolo a abandonar su ser, sus tradiciones y sus estilos de vida para convertirse en un ser ‘moderno’ y ‘desarrollado’.”

En lo relativo a los conflictos ambientales, es necesario hacer visible la lucha de los movimientos sociales (indígenas, campesinos, urbanos, entre otros). Fueron los principales actores que movilizaron ante conflictos ambientales de alta densidad: destrucciones de los ecosistemas, multinacionales petroleras y mineras haciendo estragos en el territorio; contaminación de los grandes acuíferos de nuestra Abya Yala; pérdida de tierras por la modernización promovida por la revolución verde; fumigaciones que enferman y matan; indios esclavizados en las haciendas que saltaron las cercas para re-crear comunidades; migrantes urbanos que poblaron las barriadas periféricas construyendo otras ciudades más allá de las ciudades neocoloniales/neoliberales; incendios de pastizales, destrucción de los humedales y de entornos naturales milenarios, cosificación de los bienes naturales comunes.

El Congreso argentino aprobó en 2021, la [Ley Nacional de Educación Ambiental Integral](#), una ley que es parte de una elaboración colectiva, desde las voces y experiencias de maestras y maestros ambientales, desde los sindicatos y organizaciones de la sociedad civil. Esta ley lleva el nombre del cineasta argentino Pino Solanas. Plantea una política pública nacional "permanente, transversal e integral" para todas las escuelas del país y comprende esta mirada integral del ambiente que planteábamos al comienzo: el respeto y valor de la biodiversidad, la equidad, el reconocimiento de la diversidad cultural, el cuidado del patrimonio natural y cultural y el ejercicio del derecho a un ambiente sano. Es una ley que hace explícito el paradigma de la participación ciudadana para la sostenibilidad.



Expresa el artículo 2: “Educación Ambiental Integral (EAI): es un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común”.

Quedan pendientes de resolución la formulación de una ley de humedales, y de otras tantas leyes que acompañen las políticas de cuidado necesarias en el marco de las definiciones que da la Ley recientemente sancionada. Solo a través de la educación ambiental y de la movilización ciudadana será posible interpelar al modelo hegemónico extractivista que todo lo depreda y excluye.

Las “zonas de sacrificio”, expresión acuñada para caracterizar regiones sometidas a daño ambiental permanente o falta de cuidado, aumentan sin descanso: proyectos de la megaminería, suelos agotados de agrotóxicos, rellenos sanitarios en grandes ciudades, la instalación de megafactorías porcinas, territorios incendiados, ríos contaminados, entre otros.



Les compartimos este conversatorio, creado por AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe): “Conversaciones en la sala de Maestrxs y Profesorxs, en el que docentes interactúan para pensar el tema de los humedales y de las prácticas destructivas perpetradas en el Delta del Paraná”.

Disponible en: <https://youtu.be/vvOYu8C5SE8>

Como las del Delta del Paraná, podemos reconocer los incendios intencionales en el Valle de Punilla, Córdoba; en zonas del sur argentino, como en El Bolsón, Lago Puelo, El Hoyo, El Maitén y Cholila. La lideresa Mapuche Moira Millán indica que “el terricidio debe ser considerado un crimen de lesa naturaleza”. En estos y muchos otros rincones de nuestro país se vive un “ecocidio” constante, brutal y amenazante de todas nuestras vidas y de las vidas de otras especies.

La escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie ofreció una conferencia en la que expone uno de los riesgos más grandes del poder de nuestros tiempos: despojar de la dignidad a un pueblo, expropiando su historia e imponiendo otra que se cuenta como verdadera, sin cuestionamientos. Quizás lo más interesante de su exposición es que coloca esto no como una violencia de poderes coloniales, sino de hombres y mujeres “de a pie” que replican con sus subjetividades, producto de un pensamiento hegemónico, único, supuesto verdadero.



Compartimos la conferencia de Chimamanda Ngozi Adichie, en el marco de las reflexiones para una ética de la sustentabilidad.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>

La colonialidad crea la idea única de lo que podemos ser a imagen y semejanza de otros, esto implica concentrar el origen y posibilidades de las matrices epistémicas que hacen posible la experiencia de humanidad.

En nuestro país, las políticas ambientales han sido siempre subsidiarias y hasta subterráneas. Durante el desarrollismo, la contaminación era considerada parte del costo que se debía pagar para ingresar a la senda del progreso. Del mismo modo, los gobiernos de facto y los gobiernos democráticos neoliberales dejaron fuera de la escena política el cuidado y la preservación de los bienes naturales (bienes comunales, decíamos al principio). A finales de la década de 1990 tiene lugar la introducción de la soja transgénica, punto de inflexión que significó el avance del agronegocio en el Cono Sur.

Los pesticidas que se utilizan en la producción agropecuaria argentina tienen antecedente bélico: desarrollados por compañías como Basf o Bayer, empresas con una actuación protagónica en la Primera y Segunda Guerra Mundial.



Los datos del informe de la Plataforma Intergubernamental en Biodiversidad y Servicios Ecosistémicos [IPBES] (2019) señalan que casi un millón de especies animales y vegetales están en peligro de extinción, es decir, estamos perdiendo una octava parte de la biodiversidad. (...)

Simultáneamente, en Argentina –y también en la región– no cesa la creciente conflictividad en torno a la disputa por los bienes comunes. (...) Los conflictos ambientales se expresan en Argentina en torno a la minería a cielo abierto, al fracking, al desmonte, a la disposición de los residuos, a la afectación por agrotóxicos, así como también hay movilizaciones y debates en torno a normativas sobre la regulación del agua, a la protección de los bosques nativos, a los glaciares y a los humedales. (Corbetta, S. Y Sessano, P., 2021)

Desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano, que recupera buena parte de las producciones del *Ecologismo de raigambre popular*, se persigue una mirada sobre la transición energética de carácter popular y contrahegemónica, basada en el respeto de los derechos y en la justicia ambiental. Para ello, se vuelve imprescindible pensar en las maneras de construir poder y organización colectiva. Se habla también del efecto invernadero y el calentamiento global entendido como reacción de nuestro planeta ante la acción humana.



“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”.

Eduardo Galeano.

Para ir cerrando con esta temática, es preciso re-constituir la visión de comunidad (común-unidad) de las culturas ancestrales, como unidad de vida. Nuestros pueblos originarios están promoviendo un nuevo paradigma que confronta con el mercado mundial, el crecimiento económico, el corporativismo, el capitalismo y el consumismo que son las causas profundas de la crisis civilizatoria. El Suma Qamaña (voz aymara), Sumak Kawsay (voz quechua), Tekô Porã (voz guaraní) remiten al concepto de vivir bien que usan los pueblos de Bolivia y el buen vivir, usado en Ecuador y Paraguay, ambos términos refieren a la vida en plenitud.

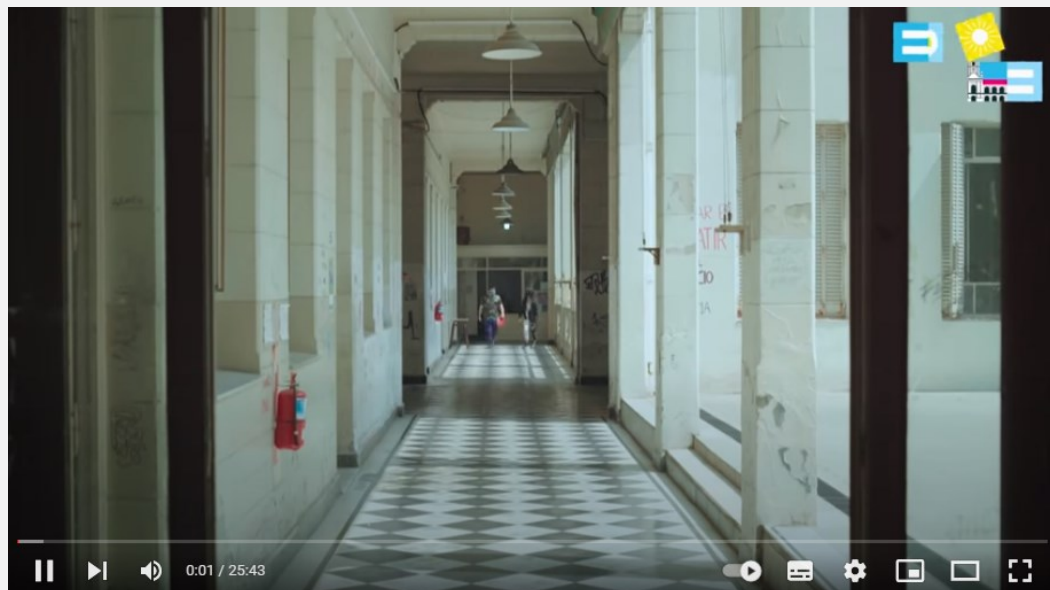
Si la educación es transformación, liberación, emancipación, si se trata, desde la perspectiva ambiental, de educarnos para reconstruir la visión de una unidad de vida, de un buen vivir que es plenitud: ¿cómo podemos repensar el trabajo docente, nuestras instituciones educativas y nuestras prácticas en educación ambiental? ¿Cuáles son las herramientas que nos permiten problematizar e interpretar la complejidad ambiental y los conflictos ambientales en los contextos que habitamos?

3. La educación sexual integral como derecho

Siguiendo con esta perspectiva de derechos humanos universales es que incluimos la ESI. Nuestro país la incluyó en su cuerpo normativo aun antes de la actual Ley de Educación Nacional, en octubre de 2006: [Ley Nacional de ESI, N.º 26.150](#). A su vez, esta ley se enlaza en una larga cadena que fue produciendo una cierta democratización en el terreno de las sexualidades y de las identidades: el divorcio vincular, la patria potestad compartida, la ley de cupos, la creación del programa de Salud Sexual y Procreación Responsable, el matrimonio igualitario, la ley de identidad de género, y la ley de interrupción voluntaria del embarazo. Conocer el cuerpo normativo y los documentos que se generan a partir de él es el puntapié inicial y necesario para acercarnos a la perspectiva integral del derecho a la ESI que estamos planteando.

Aun con todos estos años de avance, en los que se fueron ganando en materia de derechos y de reconocimientos, el abordaje de la ESI sigue generando grandes resistencias.

La perspectiva integral que plantea la Ley reúne aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos; por lo que se aleja de la tradición moralista o biomédica que centran su mirada en la genitalidad.



ESI: Educación Sexual Integral. Los derechos en la escuela - Canal Encuentro.

Disponible en: <https://youtu.be/H7vF6SctjBE>

Los cinco ejes conceptuales de la ESI refieren a contenidos y modos de enseñar, a la vez que permiten la integralidad: cuidar el cuerpo y la salud; valorar la afectividad; garantizar la equidad de género; respetar la diversidad; y ejercer nuestros derechos ([Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 340/2018](#)). Estos ejes constituyen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que se complementan con los Lineamientos Curriculares dispuestos por [Resolución 45/2008](#). Se presentan dos modos de desarrollar los contenidos: de modo transversal, esto es, estableciendo diálogos entre espacios curriculares y, por lo tanto, entre docentes de diferentes disciplinas. O bien, en espacios específicos, creando espacios y jornadas de actividad específica para la temática. Lo cierto es que, en ambos casos es preciso atender a la organización institucional, ya que la ESI se desarrolla en cada espacio, en cada lenguaje, en cada acción cotidiana de la escuela y de las personas que las habitan.

En este sentido, se hace imprescindible 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; algunas muy minuciosas –pero no menos efectivas– y otras más evidentes.



Garantizar la equidad de género

Desde que nacemos, según nuestros genitales, se nos trata como varón o como mujer; así nos llaman, nos visten y muchas veces nos enseñan a jugar con juegos “de niñas” o “de niños”. Es decir, se nos asigna un género y vamos aprendiendo, casi sin darnos cuenta (en la escuela, en la familia, en el barrio, en los libros, en los medios de comunicación y en nuestra vida cotidiana), las pautas sociales que se desprenden de esta manera de clasificarnos. Es por esto que muchas veces pensamos que todas las personas pueden ubicarse en una de estas dos categorías: varón o mujer y que, además, esta manera de entenderlas es “natural”.

Sin embargo, esta forma de pensarnos a nosotros/as mismos/as y a los/as demás es histórica, depende de circunstancias sociales y culturales y, fundamentalmente, supone relaciones que otorgan más valor social a lo masculino que a lo femenino. (...)

El género está vinculado, entonces, con una construcción social de la masculinidad y de la femineidad. Esto significa que las personas vamos aprendiendo a ser varones y mujeres. El género remite a los procesos de identificación sexual de las personas. Es un proceso de construcción que no deriva de la naturaleza ni de la anatomía genital, sino que implica un montaje en el marco de una cultura. En la medida en que el género como forma de “leer” los cuerpos sexuados se construye social e históricamente, se anuda a relaciones de poder. (...)

La perspectiva de género constituye un modo de mirar la realidad y las relaciones entre las personas. Estas relaciones, como todas las relaciones sociales, están mediadas por cuestiones de poder y, muchas veces, esa distribución de poder, pone en desventaja a mujeres, lesbianas, gays y personas trans. Cuando esto sucede, suelen aparecer situaciones de vulneración de derechos como la violencia de género u otro tipo de desigualdades sociales.

Todas las personas somos parte de un sistema de relaciones de poder, que sostenemos sin darnos cuenta. Por ejemplo, muchas de las mujeres que trabajan afuera de su casa tienen, además, la responsabilidad del trabajo doméstico, lo cual implica una “doble jornada de trabajo”. Algo que no suele pasar con los varones,

dado que a ellos se los asocia con la responsabilidad de traer el dinero al hogar y, de vez en cuando, “ayudar” con las tareas domésticas.

Ministerio de Educación de la Nación - Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2022). “Referentes Escolares de ESI Educación Inicial” - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Páginas 10-11.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007798.pdf>

La perspectiva de género es un modo de mirar el mundo, nos obliga a desnaturalizar muchas situaciones y experiencias cotidianas, cuestionar cierto orden, la jerarquización de la diferencia sexual, la naturalización de ciertas prácticas como propias y excluyentes, cuestiona el orden social capitalista-patriarcal-cis-heteronormado-blanco. Nos obliga también a desnaturalizar la heteronormatividad instalada, es decir, esa forma que tenemos de pensar la sexualidad como un sistema binario y jerarquizado: en este esquema el varón cisheterosexual⁵ es quien ocupa la posición de mayor poder y deja otras subjetividades como subalternas.



Recomendamos recorrer estos cuadernillos elaborados por la Secretaría de Género e Igualdad de Oportunidades y la Secretaría de Educación de CTERA: DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER TRABAJADORA, 8 de marzo. Disponible en: <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/413> y DÍA INTERNACIONAL DE LA ELIMINACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER. Disponible en: <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/406>

La ESI nos obliga también a mirar a nuestros niños y niñas, a nuestros adolescentes que habitan las aulas, a sus familias como sujetos de derecho. Muchas veces totalizamos, presuponiendo modelos de vida ideales o únicos, destinos irremediables. El enfoque de derechos desde la práctica escolar se aleja de esas concepciones de destinos únicos que colocan la responsabilidad sobre los individuos (y sus familias) para revisar el enfoque de corresponsabilidad y de la trama pedagógica institucional.

⁵ Se habla de una identidad de género “cis” cuando la asignación de sexo legal al nacer coincide con la autopercepción y “trans” cuando no hay coincidencia.

Y es que la ESI nos obliga a transgredir esa supuesta normalidad e imaginar nuevas instituciones. En tiempos donde la lógica meritocrática invade, volver sobre estas cuestiones nos parece urgente.



Les invitamos a leer y promover la “Guía para el desarrollo institucional de la ESI. 10 Orientaciones para las escuelas”. Programa ESI. Ministerio de Educación de la Nación:
Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003628.pdf>

El legado que tenemos nos lleva a pensar una escuela con subjetividades e identidades libres y auténticas, y para ello habrá que promover la revisión de nuestras propias concepciones (prejuicios/estereotipos) y de nuestras prácticas docentes, habilitar espacios de diálogo y escucha entre colegas (y con estudiantes y sus familias), de confianza, para lograr abordar y acompañar estas situaciones; trabajar con las familias y actores comunitarios.



Les invitamos a escuchar las voces que se presentan en el video: “Caminos de tiza II”- Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se comparten experiencias y recorridos de educadoras/es de todo el país.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=lg0Zuwk2oK4>

Al día de hoy, existe una gran cantidad de material que puede leerse, sugerimos leerlo en jornadas de trabajo con colegas, porque el proceso de construcción de una nueva trama institucional que aloje las diversidades y las sexualidades no es una tarea en solitario. Aquí les compartimos algunos de los

últimos materiales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación para los niveles obligatorios de enseñanza:



Ministerio de Educación de la Nación – Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2022). “Referentes Escolares de ESI Educación Inicial” – 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007798.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación – Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2021). “Referentes Escolares de ESI Educación Primaria” - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007477.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación – Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2022). “Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria” - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007797.pdf>

4. Los sujetos que habitan las escuelas y los vínculos que construimos

El eje anterior nos lleva, casi de manera obligada, a profundizar sobre los sujetos y los vínculos, el reconocimiento de las niñeces y juventudes, la construcción de autoridad democrática en las aulas. Nos obliga a reflexionar el vínculo entre docentes y estudiantes, ¿cómo nos vinculamos?, ¿cómo abrimos a la posibilidad de encontrarnos?

La pandemia, y el aislamiento que vivimos, dejó en evidencia que el aula está hecha de un grupo de personas que se encuentran en un tiempo y espacio, bajo la propuesta de un docente, para hacer algo diferente con ese otro tiempo y ese otro mundo, el tiempo y el mundo del “afuera” (Larrosa, 2018). Y fue tan así que, cuando el espacio aula dejó de ser el lugar de encuentros, surgieron inmensidad de experiencias que buscaron recrear la tridimensionalidad del aula (videos, audios, mails, cartas en papel, etc.). La docencia fue a la búsqueda de diversos modos de encontrarse con sus estudiantes, de hacerse presentes, de construir presencias, de brindar respuestas y alternativas, de abrir puntos de vista, alojar la inquietud, la pregunta, de construir espacios de cuidado. Creemos que ese lugar de cuidado para con nuestros estudiantes que se hizo visible en la situación del

aislamiento constituye una herramienta valiosa con la que seguir trabajando hoy en el encuentro cara a cara en las aulas.

Y, hay que decirlo, la docencia “se reinventó” en su acción pedagógica con una escasa –y por momentos nula– formación docente específica para esos momentos de excepción que vivimos durante la pandemia. Salió al encuentro, se dispuso al encuentro con las/os otras/os. Estar “disponibles” implica una actitud de apertura de escucha atenta, de curiosidad por entrar en contacto con la/el otra/o y saber quién es (Mazza, 2020). No estamos hablando del “docente en disponibilidad” ni el “disponible” que promueve el capitalismo, a toda hora, en todo lugar. Estamos hablando de una disponibilidad al encuentro y a la escucha: ¿tenemos disponibilidad para escuchar a las/os estudiantes, para entrar en contacto con ellos y ellas? Una pista para reflexionar sobre nuestra disponibilidad puede ser prestar especial atención a las preguntas que construimos para el intercambio. Enseñar no puede ser una acción que caiga en una práctica mecánica carente de una relación viva con lo que la realidad nos propone. Lejos de ello, proponemos entender la experiencia como la posibilidad de dejarnos afectar, mostrarnos abiertas/os, sensibles, a lo que pueda emerger en el encuentro con las otras personas.

Claro que esto lleva a la incomodidad, porque habilita los conflictos y las diferencias, a la vez que permite pensar con otras/os, incluyendo a estudiantes, acerca de qué prácticas, estrategias, experiencias pueden favorecer el abordaje de esas situaciones conflictivas.

Una de las cuestiones que mayor conflictividad trae en la convivencia escolar es la búsqueda de respeto. Suele decirse de la escuela de hoy que niñas/os y adolescentes “ya no respetan”, “no tienen el respeto de antes”, incluso a veces esos sentidos naturalizados se trasladan a las familias. Señala Richard Sennett (2003) que el respeto constituye un aspecto de la experiencia social e individual de las personas. La vivencia de respeto no puede pensarse por fuera de la relación social, porque las personas necesitamos de la confirmación de otras personas para sentirnos respetados/as.

En la actualidad la experiencia de respeto ya no es más el fruto del lugar ocupado en la jerarquía social como lo era en sociedades tradicionales, sino que es la construcción que el sujeto hace de su propia valoración. Una de las consecuencias de estas transformaciones está vinculada a las dificultades con las que un gran número de docentes se enfrenta al momento de dar clases: malestar, preocupación, cansancio, son algunas de las emociones que acompañan la tarea. Tenti Fanfani (2004) menciona que, frente a este escenario, el trabajo docente se parece más “al de un actor de teatro

que debe conquistar y persuadir cotidianamente a su público” (p.2) que al de un sujeto que descansa en las estructuras institucionales.

Es decir que el respeto tiene un carácter eminentemente intersubjetivo y recíproco, la vivencia de respeto requiere de la confirmación de las demás personas. Es decir que ya no alcanza solamente con que docentes y estudiantes desempeñen los roles propios de la función que ocupan, sino que se torna necesario, hoy más que nunca, establecer acuerdos y criterios acerca de lo permitido y lo prohibido.



La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y la [Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas N.º 26.892](#), de 2013, plantean entre sus objetivos y propósitos promover prácticas que tengan en cuenta la resolución pacífica de conflictos y la promoción de vínculos basados en el reconocimiento y el respeto mutuo.

Muchas veces, ciertos malestares, desencuentros y conflictos en la escuela están relacionados con discrepancias respecto de los códigos de comportamiento. Es decir, muchas veces esperamos que las/os estudiantes se comporten de cierta manera “que escuchen”, “que hagan las actividades que proponemos”, y cuando no lo hacen suponemos que detrás de esa actitud hay mala voluntad, o simplemente transgresión de su parte. Sin embargo, si recuperamos la noción de respeto como reconocimiento, sentirse existente para las otras personas, mirada/o, escuchada/o, entonces seguramente abandonemos la mirada que simplemente coloca una descalificación al/a la estudiante.

Silvia Bleichmar (2005) plantea que los procesos identitarios de adolescentes deben leerse en torno a la pregunta sobre cuáles son los universos identificatorios disponibles para las juventudes en nuestras sociedades actuales. De ahí la importancia que adquiere el espacio escolar, y las sociabilidades que allí se despliegan, las identidades y subjetividades, el cuidado y reconocimiento de las demás personas.

Si la construcción de vínculos basados en el respeto no forma parte del proyecto educativo de una escuela, difícilmente sea un tema acerca del cual las/os docentes consideren prioritario reflexionar e intervenir conjuntamente. En este respeto debe incluirse la perspectiva de género que mencionábamos en el punto anterior.

Consideramos que los procesos de desigualdad social y cultural dejan a grandes juventudes en escenarios de acción muy dispares al momento de disputar y conformar su valía social. Entendemos la valía social como los procesos por los cuales las personas otorgan valoración a su existencia y dotan de sentidos las relaciones que sostienen consigo mismas. Es preciso considerar especialmente a las/os jóvenes estudiantes que pertenecen a los sectores populares, así como también a quienes irrumpen el sistema cisheterosexual, entre otros, puesto que entendemos que son grupos frágiles en el desafío que impone la sociedad de construir respeto en tanto bien simbólico escaso (Sennett, 2009). Los conflictos por el respeto que involucran de manera predominante el género se vinculan a situaciones de rechazo, descalificación y burlas hacia quienes no responden a los parámetros hegemónicos de la masculinidad. O tratos descalificatorios sobre la reputación sexual de las estudiantes mujeres o la cosificación (Tomasini y Bertarelli, 2014; Tomasini, 2011).

Este lugar marginal y estas situaciones de descalificación puede traducirse en términos de escasez de amor y de respeto propios (Elias y Scotson, 2016). Por ello decimos que para las/os estudiantes representa todo un desafío construir existencia, en un mundo que se presenta como desencantado. La escuela no está exenta de todo ello, es un lugar donde las juventudes recrean modos de reconocerse, o imputarse valor, a través de prácticas discriminatorias, insultos o humillaciones, por lo que, las/os adultas/os que trabajamos en las escuelas debemos tomar nota de ello para poder diseñar intervenciones que habiliten otras prácticas. En este sentido, la escuela es significada para una gran cantidad de estudiantes como un ámbito de pacificación de los vínculos (Silva, 2018). Esto acontece cuando las pautas y modalidades de convivencia que propone la institución escolar forman parte de acuerdos compartidos y criterios explícitos.

La escuela es un espacio que se organiza alrededor de la construcción de ciertas pautas, normas, reglas, que organizan la vida en común. En este sentido, las personas adultas son mediadoras de las relaciones entre estudiantes. ¿Cómo la escuela y las intervenciones de docentes y adultas/os median los procesos de construcción de respeto entre estudiantes? Consideramos que el pasaje por la escuela puede ampliar, ensanchar, enriquecer, los recursos con los cuales las/os estudiantes responden al momento de enfrentarse a situaciones que pueden representar una amenaza a su identidad o al respeto propio.

Cuando la escuela es capaz de alojar, habilitar un espacio genuino para la participación y escucha de sus estudiantes, cuando se convierte en un lugar que les permite pensarse, hacer/se y ser jóvenes, la escuela se vuelve un espacio subjetivante (di Napoli y Ritcher, 2019).

En este sentido, es fundamental recuperar lo valioso que es para los/as estudiantes la posibilidad de poder acudir a una figura de autoridad y confianza ante la diversas situaciones que se pueden presentar como conflictivas. Diversas investigaciones (Mutchinick, 2018; Tomasini, Domínguez y Peralta; 2013; Paulín, 2013; Silva, 2018) señalan que las/os estudiantes valoran la intervención activa de las figuras adultas frente a conflictos entre estudiantes. Estudios como los del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2013, 2014) aseveran que cuanto más frecuente es la intervención por parte de adultas/os y docentes, los casos de estudiantes que dicen haber vivido situaciones de violencia disminuyen notablemente. Y esto es porque gran cantidad de docentes, trabajadores y trabajadoras del campo educativo, buscan el diálogo, la conversación, dirimir la conflictividad que acontece frente a una pelea entre jóvenes. De hecho, para una gran cantidad de estudiantes la institución escolar es un espacio de pacificación de los vínculos sociales.

Un aspecto central para construir estas escuelas es la constitución de pautas y valores de convivencia de manera participativa, y en ello el equipo de conducción de las instituciones es un actor protagonista en el actuar cotidiano. En el módulo "El trabajo docente en la conducción de las escuelas de hoy" hacemos una especial mención a la necesidad de entender el lugar del equipo directivo asociado al gobierno escolar. Porque se trata de crear espacios para la construcción colectiva, de ser estratégicos, de invitar a todas las personas que son parte de la institución para acordar un sentido, un rumbo; de mirar, reflexionar y actuar con otros/as a partir de las realidades que se traman. Y hacemos, con ello, una especial mención a la necesidad de recuperar el aspecto político de quienes conducen las instituciones, entendiendo su trabajo desde sus aspectos políticos y pedagógicos.

El equipo directivo de la escuela, desde esta perspectiva, ocupa un lugar central para la concreción de la escuela popular, nacional, democrática, feminista y emancipadora que estamos proponiendo desde el comienzo de esta Actualización Académica. Que se anima a ir contra la corriente de políticas públicas que impidan esa construcción, que valora y toma para sí toda la acción del Estado que se dirija en ese sentido. Decíamos en ese módulo también, que el equipo de conducción, como principal responsable del gobierno a nivel institucional, tiene la responsabilidad ético-política de acompañar a quien enseña y quien aprende, definiendo en consonancia con los parámetros curriculares qué se

enseña y bajo qué condiciones se desarrolla este proceso. En este aspecto, los acuerdos para la convivencia y el buen vivir en la escuela es parte de ese proceso de construcción del que todos y todas somos parte.

Palabras finales, para abrir...

Las escuelas son usinas de saber, los y las docentes construimos alternativas pedagógicas “desde el pie” cotidianamente, y más de las veces lo hacemos analizando críticamente lo que acontece, confrontando los modelos que imponen la lógica del pensamiento único, teoricista y desentendido de la realidad concreta. El módulo “Investigación educativa desde los contextos escolares” nos invita a analizar la relación entre investigación educativa y docencia en el propio ámbito de trabajo, y a reconocernos como investigadores educativos desde nuestra propia práctica, tomando distancia del pensamiento único que se nos impone, reconociendo la pluralidad de conocimientos heterogéneos.

En nuestro país, María Teresa Sirvent se inscribe en la Investigación Acción Participativa (IAP), tradición de Nuestra América, que se configura a partir de los desarrollos de Freire y Orlando Fals Borda. Este enfoque de investigación busca, sobre todo, transformar la propia realidad y articular investigación, participación y praxis educativa. Por ello, se define como un modo de hacer ciencia de lo social (Sirvent, 2018), como venimos diciendo, con la intención de transformar lo injusto o desigual. Desde esta perspectiva, son imprescindibles los procesos colectivos, los procesos de participación tanto hacia el interior de la escuela –con las/os compañeras/os– como estrechando lazos con la comunidad para escuchar la polifonía de las voces (en especial las plebeyas, populares, disonantes o acalladas por el pensamiento hegemónico).

Cuando en las instituciones nos encontramos con “grillas para completar con cruces”, protocolos que se bajan sin discusión previa, planes de estudio elaborados sin la participación de la comunidad educativa; cuando se les solicita a las/os docentes llenar el “cuadro de las emociones” en pos de controlar la conducta de las/os estudiantes, o se les solicita que realicen cursos de “formación” para que se vuelvan “sujetos emprendedores”... es necesario encontrarse con las/os compañeras/os para disputar los sentidos de estos discursos hegemónicos. Resulta clave el análisis de nuestros propios procesos de trabajo, desnaturalizar lo cotidiano, hacerlo visible tanto para nosotras/os como para otras/os; es decir, tornarlo público.

Entonces, estaremos promoviendo la escuela que hace del espacio institucional un objeto de conocimiento colectivo en el cual participamos activamente para apropiarnos con protagonismo y críticamente de nuestro trabajo, y generamos —con otras/os— preguntas y saberes sobre la tarea. O, al decir del propio Freire, “lo que importa es que profesores y alumnos se asuman epistemológicamente curiosos” (1997, p. 83).

Reflexionar desde las categorías analíticas que propone Freire, entendiéndolas como herramientas epistemológicas, implica conocer-reconocer las situaciones concretas de la realidad para hacernos preguntas, “vagabundear lo obvio” (Cárdenas, 2013) y resignificar esas escenas. Es decir, para sembrar más dudas que certezas y para habilitar la curiosidad epistemológica. Educador y educando “rigurosamente curiosos”, nos diría Freire.

Destacamos la “defensa del derecho a problematizar la realidad que se vive”, postulada por la investigadora María Teresa Sirvent (2018). Investigar en educación, desde las escuelas, es animarse a la construcción participativa de problemas desde las propias prácticas, con la intención de crear condiciones que alojen de mejor forma la vida. Preguntarse, aprender, producir conocimiento en forma colectiva es la expresión que, para la autora, asume la lucha por la emancipación.

En clave freireana, levantamos las banderas de la curiosidad como derecho y, a la vez, el derecho de las/os educadores a problematizar la realidad que se vive en los diferentes contextos escolares.

Foro de intercambio

Esta clase hemos recorrido cuatro grandes núcleos teóricos que nos parecen sumamente relevantes para pensarnos como colectivo de trabajadoras/es de la educación:

1. las perspectivas pedagógicas latinoamericanas,
2. el pensamiento ambiental latinoamericano,
3. la educación sexual integral, y
4. los sujetos que habitan las escuelas y los vínculos que construimos.

Cada uno de estos núcleos epistemológicos nos posicionan desde un determinado lugar para hacernos preguntas sobre la realidad de nuestro trabajo docente cotidiano, desnaturalizar los sentidos que se instalan sobre nosotros/as mismos/as y sobre las/los otras/os, y ubicarnos como productores del saber pedagógico. Este posicionamiento, sin dudas, nos permitirá seguir dando

avances a la construcción de la escuela pública popular, nacional, democrática, feminista y emancipadora.

En este foro, **las y los invitamos a pensar en alguna situación problemática actual con la que ustedes se enfrenten en la escuela donde trabajan, atendiendo particularmente a núcleos problemáticos presentados en esta clase.**

Compartamos en este espacio aquellas situaciones y posibles líneas de intervención. La próxima clase retomaremos esto, profundizando su análisis.

Clases recuperadas de la propuesta INFOD-CTERA

Fernández Pais, M. y Rogovsky, C. (2023). Clase Nro. 1: El Requerimiento, parir la América mestiza. Pedagogías latinoamericanas. Los procesos educativos en clave emancipatoria. Curso Pedagogías latinoamericanas para la docencia de nuestros tiempos, 2023. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2023). Clase 2: Precursoras y precursores. Curso Pedagogías latinoamericanas para la docencia de nuestros tiempos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2022). Clase Nro. 3: Ideas y legados de Paulo Freire. Los procesos educativos en clave emancipatoria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Mandolini, G. y Galano, C. (2023). Clase Nro. 1: El pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL): Educación Ambiental, Ética y Sustentabilidad. La Educación Ambiental en nuestras escuelas y territorios. Construyendo éticas y estéticas para habitar el mundo. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

----- Clase Nro. 2: Educación Ambiental, ética y sustentabilidad. La Educación Ambiental en nuestras escuelas y territorios. Construyendo éticas y estéticas para habitar el mundo. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

----- Clase Nro. 3: Conflictos Ambientales. Los conflictos ambientales y la mercantilización de la vida. La Educación Ambiental y el diálogo de saberes en un contexto de crisis civilizatoria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Equipo ESI de CTERA. (2023). Clase Nro. 1: ¿Qué es la Educación Sexual Integral? *¿Qué docencia construimos en la vuelta a la presencialidad? Educación Sexual Integral en las prácticas escolares.* Buenos Aires: CTERA.

----- Clase Nro. 2: La ESI y la perspectiva de género. ¿Qué docencia construimos en la vuelta a la presencialidad? Educación Sexual Integral en las prácticas escolares. Buenos Aires: CTERA.

----- Clase Nro. 3: La ESI y el enfoque de derechos en las prácticas escolares. *¿Qué docencia construimos en la vuelta a la presencialidad? Educación Sexual Integral en las prácticas escolares.* Buenos Aires: CTERA.

----- Clase Nro. 4: La ESI y su enseñanza. *¿Qué docencia construimos en la vuelta a la presencialidad? Educación Sexual Integral en las prácticas escolares.* Buenos Aires: CTERA.

Silva, Verónica (2023). Clase Nro.: 1 Sobre el vínculo entre docentes y estudiantes. Repensar la conflictividad y la convivencia en las instituciones escolares. Una introducción a la problemática del respeto. *Sujetos y vínculos. Hacia el reconocimiento de las juventudes y la construcción de autoridad en el aula.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

----- Clase Nro.: 2 Convivencia y conflictividad en las sociabilidades juveniles: sobre los procesos de construcción de respeto entre estudiantes. *Sujetos y vínculos. Hacia el reconocimiento de las juventudes y la construcción de autoridad en el aula.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Albergucci, Ma. L. (2023). Clase Nro. 1: La escuela pública popular, nacional, democrática, feminista y emancipadora. *El trabajo docente en la conducción de las escuelas de hoy.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Duhalde, M. y Torchio, R. (2023). Clase Nro. 1: Investigación Educativa desde los contextos escolares: debate epistemológico, teórico y metodológico. *Investigación Educativa desde los contextos escolares.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Referencias bibliográficas:

- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA (2022). *¿Qué docencia para estos tiempos?: a 100 años del nacimiento de Paulo Freire.* Editado por Sonia

Alesso; Miguel Duhalde. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en:
mediateca.ctera.org.ar/files/original/11503abaf5d8d26ba25f4ee79db4c874.pdf

- Bleichmar, S. (2005). *Subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Corbetta, S., & Sessano, P. (2021). *Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino*. Praxis & Saber, 12 (28). Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/11560/10075?fbclid=IwAR2qBHi7GXzbsN6BOQkHCM-lLufa12ortKBtahuOgVvjG9DPbSPzAHkABkQ
- Di Napoli, P. N. & Richter, N. C. (2019). *Reconfiguración de las experiencias escolares de jóvenes de sectores populares a partir de las huellas institucionales de escuelas de nivel medio*. Práxis Educativa, 14(3), 1138-1161. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.019>
- ELAM (1968). *Documentos Finales de Medellín*. Buenos Aires: Paulinas.
- Elias, N. y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Huergo, J. (2017). *La educación y la vida. Un libro para educadores populares y maestros de escuela*. La Plata: EPC.
- Nassif, R. (1993). *José Martí (1853-1895)*, Perspectiva: revista trimestral de educación comparada, París, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, N.º 3-4, 1993, pág. 808-821.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Rajschmir, C. (2009). *Luis F. Iglesias, un maestro rebelde*. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, vol.10 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, diciembre.
- Sarmiento, Domingo F. (1982). *Facundo. Civilización y barbarie* [1845]. Madrid: Hyspamérica.

- Sarmiento, Domingo F. (1988). *Educación popular* [1849]. Buenos Aires: Banco de la Provincia de Córdoba.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Silva, V. (2018). *La construcción social del respeto en la escuela: Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Sirvent, Ma. T. (2018) *De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de experiencias*. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior.5 (1), 12-29.
- Tomasini, M. (2011). *Relaciones peligrosas: Prácticas Y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media*. Astrolabio. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/324/321>
- Tomasini M., Bertarelli P. (2014) *Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género*. Quaderns de Psicologia, 16(1), 181-199. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/apsicologia.1199>
- Vitale, F. (2021). *Maestra. Fundadoras de la educación pública argentina*. Buenos Aires: Esilúdica.

Créditos

Autores: Equipo Coordinador. Escuela "Marina Vilte" - CTERA

Cómo citar este texto:

Equipo Coordinador. Escuela "Marina Vilte" - CTERA (2023). Clase 2: Perspectivas crítico-emancipadoras sobre las problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente. Problemáticas del trabajo docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 8: Seminario integrador

Clase 3: Proyectos de intervención pedagógica

Objetivos

Que las/los cursantes:

- Establezcan conexiones entre los nudos problemáticos de los diferentes módulos de la Actualización que propicien la construcción de un marco teórico y de acción crítico y reflexivo sobre las problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente.
- Resignifiquen las prácticas pedagógicas al ponerlas en diálogo con colectivos, instituciones, entidades de base sindical y organizaciones barriales o de la sociedad civil.
- Diseñen un proyecto de intervención pedagógica que se estructure alrededor de las principales problemáticas del trabajo docente en el contexto actual y que responda a valores democráticos y a la defensa de los derechos sociales y de la educación pública.

Contenidos

Proyecto de intervención pedagógica. Posición política, epistémica y pedagógica de las/os trabajadoras/es de la educación: la dimensión colectiva del trabajo docente, ir hacia la comunidad. Práctica docente y práctica pedagógica. Experiencias pedagógicas alternativas. Dimensiones de un proyecto de intervención pedagógica.

Duración

La Clase 3 cuenta con dos semanas para trabajar los contenidos propuestos. Durante ese tiempo, esperamos que puedan realizar las lecturas correspondientes, relacionarse comprensiva y críticamente con los materiales propuestos y llevar a cabo las actividades planteadas. En esta clase les proponemos tres núcleos de sentido alrededor de los cuales bosquejar un proyecto de intervención pedagógica. Ellos son:

1. Proyecto de intervención pedagógica.
2. Posición política, epistémica y pedagógica de las/os trabajadoras/es de la educación.
3. Dimensiones de un proyecto de intervención pedagógica.

Sobre la Clase 3

Específicamente, durante el desarrollo de esta clase, les proponemos buscar la integración y solidaridad entre saberes, porque más que pensarla como un cierre queremos darle otro sentido: el de una **“pirca”**.

La palabra viene del quechua y su significado es *pared*. Las pircas son montículos de piedras apiladas que usaban los que habitan ancestralmente esas tierras para marcar caminos.

Hoy en día, especialmente en quienes practican senderismo, las pircas constituyen una señal y encierran un mensaje: hay un camino por delante. Es más, quien llega a ella puede colaborar sumando su parte, otra piedra, para que perdure esa ayuda hacia otras personas. Entonces, la pirca puede asumir la forma de un saber anónimo y colectivo que es parte del ambiente y que nos ayuda a encontrar la vía por dónde ir. Por ello, hay quienes prefieren denominarlas, en quechua, “Apachetas”: una ofrenda a la Pacha Mama, un agradecimiento por lo que permitió avanzar, por haber llegado a ese punto y por la guía y compañía en el trayecto por recorrer.



Andrea Arcuri. (2023). Fotografía de una Apacheta, Neuquén.

Es así que la producción de este Trabajo del Seminario de Integración busca entramar recorridos y, a la vez, proyectarse hacia las propias prácticas, colectivos e instituciones donde se desempeña la tarea. Porque, tal como expresamos en la Clase 1: “nuestro proceso de trabajo está ensamblado y articulado en el marco de un proceso de trabajo colectivo”. Por ello, las propuestas pueden pensarse haciendo foco en el aula o metiéndose en la comunidad, siendo parte de proyectos transversales y/o institucionales, nucleando escuelas o en acción conjunta con entidades de base sindical y organizaciones barriales, vecinales, interculturales, agrícolas, cooperativas o centros culturales.

Entonces, como escribimos en la Clase 2, seguiremos los pasos de Simón Rodríguez al “buscar al sujeto latinoamericano, el arraigo a las culturas locales y el pensar lo nacional en clave de lo latinoamericano”. Y estaremos así trabajando en pos de un **proyecto cultural de la escuela** y las acciones que se diseñen la concebirá como **nudo de una red**. Porque,



Se trata de pensarla [a la escuela] como una especie de centro cívico y cultural del barrio, de la localidad, en articulación permanente con todas las organizaciones de su contexto social, organizaciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales de todo tipo. Desde el club de barrio hasta la sociedad de fomento, la biblioteca popular, el centro de jubilados, lo que haya, concretamente, para trabajar articuladamente en esta complejización de la tarea educativa en donde con la escuela sola tampoco alcanza.

Alesso, S. y Duhalde, M. 2023. Stella Maldonado: El legado de una maestra militante. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. CTERA.
<https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/497> (p. 77)

Así, tal como sostenemos desde la CTERA, la escuela se transforma en un **territorio de intervención política** y las/os trabajadoras/es de la educación se conciben como **militantes populares**.

Cabe una aclaración. El trabajo de este Seminario tiene objetivos y un formato diferente a los que asume, por ejemplo, una monografía o una tesis, porque busca por sobre todo revisar, interpelar y resignificar las propias prácticas pedagógicas en diálogo con su comunidad. Como segundo movimiento, se propone explorar conexiones con ideas, núcleos de sentido claves que las/os han interpelado durante la cursada de los módulos. Entonces, a quienes realicen la Actualización Académica les proponemos la producción de un **proyecto de intervención pedagógica**.

Proyecto de intervención pedagógica

Proyectar, en su sentido etimológico, es lanzar hacia adelante. “El proyecto puede definirse como una conducta de anticipación que supone el poder de representarse lo inactual (que no es actual) y de imaginar el tiempo futuro por la construcción de una sucesión de actos y acontecimientos” (Cros. En Frigerio y Poggi, 1996, p. 19).

Un proyecto anticipa lo que viene y, a la vez, diseña lo necesario para que acontezca. Porque, como afirma Castoriadis (1998), “no es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros” (p. 99).

Hoy y aquí les proponemos hacer foco en aquellos proyectos que desplieguen acción junto a otras/os compañeras/os para transformar una situación, como venimos sosteniendo, que se nos presenta como injusta, desigual y/o negativa.

Este horizonte es central para las/os trabajadoras/es de la educación, el cual requiere **habilitar procesos de comprensión de la realidad educativa, de desnaturalización y problematización de la misma para lograr su transformación.**

Ahora bien, no es posible transformar aquello que no se conoce. Los procesos de construcción de conocimiento toman relevancia cuando los producen las/os propias/os trabajadoras/es, y si ello no sucede, si alguien piensa en nombre de quien realiza una tarea, se produce un mecanismo de silenciamiento, alienación, y la persona se enajena del propio hacer. Tal como expresaba la consigna de lucha del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, SUTEDA, a comienzos de los noventa: lo central es “tomar la educación en nuestras manos”; direccionar la lucha hacia la apropiación de nuestro trabajo a través de la construcción colectiva de conocimiento sobre las prácticas (González, et al. 2009). Será esta participación activa la que ofrecerá resistencia a la falta de toma de conciencia, la repetición, lo rutinario, que puede expresarse como pesar y desánimo. (Duhalde y Torchio, 2023).

Por ello, levantamos las banderas de **la curiosidad como derecho** (Freire, 1997) y, a la vez, **el derecho a problematizar la realidad** (Sirvent, 2018) que viven las/os trabajadoras/es de la educación en los diferentes contextos escolares.

Con este horizonte estaremos ante un **rediseño de la escuela**. Porque,



Es preciso que tratemos de pensar entre todos y poner en práctica entre todos un rediseño de la escuela para que pueda producir nuevos sentidos en su práctica social. Para ello planteamos tres ejes que vertebran la acción:

- Ejercicio de los Derechos Humanos.
- Conflicto social como parte del diseño curricular.
- Desarrollo de experiencias de micro política en y desde la escuela.

Alesso, S. y Duhalde, M. 2023. Stella Maldonado: El legado de una maestra militante. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. CTERA.
<https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/497> (p. 98 y 99)

Son, justamente, estos tres ejes los que sugerimos que vertebran los proyectos de intervención pedagógica que se diseñen.

Asimismo, un proyecto abre sentidos y se encuentra atravesado por la posición ético-onto-epistémico-política que asuman quienes lo lleven a cabo. Veamos cómo interjuegan estas dinámicas en un ejemplo en particular de Nuestra América.



Exploración de Machu Picchu y Huayna Picchu

Fuente: Bingham, H. (1956 [1949]). "Machu Picchu. La ciudad perdida de los Incas". Editorial Zigzag.

"En vista de la probable importancia de la antigua ciudad que había hallado en lo alto de la cresta entre los picos de Machu Picchu y Huayna Picchu, mi primera tarea fue hacer un mapa de las ruinas. Debido a la selva con su denso matorral, era una labor bastante difícil, pero fue por fin llevada a cabo por Hernán Tucker y su ayudante voluntario Paul Lanius. Cuando se completó el mapa, todo el mundo se sorprendió por la notable extensión del área que fue sede una vez de una importante ciudad. En 1912 se determinó, bajo el auspicio de la Universidad de Yale y de National Geographic Society, organizar una expedición con el objeto de explorarla tan cabalmente como se pudiese.

No era nada fácil, aun cuando el presidente del Perú don Augusto B. Leguía, nos proporcionó el apoyo de su gobierno y el prefecto del Cuzco recibió instrucciones para ayudarnos en todas las formas posibles. De no haber existido esta cooperación, no habríamos podido procurarnos los servicios de suficientes trabajadores indios para despejar las ruinas.

Nuestro primer problema era abrir una ruta practicable para el transporte de las mercaderías que fuesen y de los ejemplares que volviesen, ya que todo tenía que ser acarreado a espaldas de hombres. Las cajas de alimentos que iban con nosotros pesaban sesenta libras. Cada una estaba planeada para proporcionar todas las provisiones necesarias para dos hombres durante ocho días. Cuando contenían tiestos pesaban todavía más.

El camino por el cual me guió Melchor Arteaga estaba en el lado oriental de la cadena, partiendo del frágil y pequeño puente formado por media docena de troncos amarrados con lianas que fue arrasado muy poco después de primera vista. Además, como ya he dicho, durante buena parte de la distancia era difícil la ascensión... Habría sido imposible para un acarreador indio conducir más de una carga pequeña.

La senda del lado oriental de la cadena empezaba en el puente de San Miguel, era la que más usaban los indios quichuas Richarte y Alvarez, que vivían cerca de las ruinas. Tucker y Lanius se vieron obligados a usar el rastro occidental e informaron que era peligroso porque serpenteaba a lo largo de una serie de precipicios rocosos y cruzaba en dos o tres sitios frente a despeñaderos abruptos, sobre frágiles y rústicas escaleras. En realidad, era tan difícil y peligroso como para que fuese intransitable por nuestros acarreadores indios. Si optábamos por mejorarlo, podíamos evitar la necesidad de construir un puente sobre el Urubamba, pero su uso significaría una ascensión adicional de 500 pies, para cada carga que debía llevarse hasta el campamento. Además, el pie de este sendero quedaba a cuatro millas corriente abajo, o sea, cuatro millas más lejos de nuestra base del Cuzco. En consecuencia, se decidió intentar la construcción de un puente para nuestro uso y un nuevo camino por el lado oriental de la cadena. Afortunadamente pude confiar este trabajo a Kenneth C. Heald, uno de los topógrafos de la expedición, cuya experiencia en el Colorado, como ingeniero de minas y cuya decisión para vencer todos los obstáculos lo hacían inapreciable en nuestra empresa.

El ancho del río Urubamba en su punto más estrecho, el sitio más apropiado para trazar el nuevo puente de peatones, tenía unos ochenta pies. Las rugientes olas se encuentran divididas aquí en cuatro partes por enormes peñascos. Para su material Heald tenía que contar con la selva tropical que crece en las orillas del río. Esta en sí acarrea otro problema, porque aun cuando hay muchos tipos de árboles en el fondo del cañón, todas las especies se encuentran cubiertas con musgo y líquenes, en forma que es difícil determinar su carácter. Varía grandemente la calidad de la madera; algunas especies la producen dura, durable, de gran densidad y fina textura; otras, en cambio, especies de más rápido desarrollo, la producen de inferior calidad, blanda y quebradiza.

El señor Heald pudo finalmente escoger algunas variedades convenientes de madera recta y dura que crecían acerca de la margen oriental del río, junto al sitio en donde planeaba construir su puente. Tenía como operarios a diez hoscós y reacios quichuas

que fueron obligados a acompañarle por el gobernador de una ciudad vecina. El único verdadero ayudante de Heald era un excelente gendarme Tomás Cobinas, enérgico y joven mestizo que nos fue asignado por el prefecto y que podía encargarse de..." (p. 269-271)

En el relato se avizora y anticipa la importancia de lo por venir, también se diseñan tareas y, a partir de las descripciones del ambiente, se bosqueja un mapa. Esta cartografía provoca sorpresas y permite comprender la envergadura y desafíos de la tarea. A la vez, se nombra a las diferentes personas que estarán involucradas, que brindarán ayuda y cooperación según sus posiciones y saberes específicos. Llama nuestra atención cómo se concibe a las personas o, mejor dicho, como alguien puede ser comprendido como una espalda que acarrea determinada cantidad de peso. Así, se devela que quien relata asume una posición y, con ella, visibiliza un suelo debajo de sus pies. Nos detendremos en ello en el siguiente apartado.

Un aspecto relevante es que en este proyecto se identifican problemas, recursos, materiales y provisiones. También, costumbres y usos frecuentes. Es ante ellos que emerge el desafío de intentar algo diferente a lo ya establecido, de resignificar en el presente las estrategias que se utilizaban en el pasado.

Es posible profundizar el análisis.



Actividad optativa:

1. ¿Cuáles son las dimensiones centrales de un proyecto?
2. ¿Qué es imperioso tener presente a la hora de proyectar?
3. A partir del relato escriban una reflexión sobre la acción de proyectar y los proyectos que impulsa la docencia.

A continuación, queremos reflexionar sobre la posición que asumimos al emprender acciones; revisar el posicionamiento político, epistemológico y pedagógico de nuestro hacer escuela.

Posición política, epistémica y pedagógica de las/os trabajadoras/es de la educación

... “sólo es mío aquello cuya historia no he olvidado”.

Piglia, R. *Respiración artificial* (1994, p. 56)

Nos posicionamos desde una **Epistemología del Sur**. Resulta necesario aclarar que Sur “[...] no designa un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural. Es una metáfora del sufrimiento humano injusto causado por la explotación capitalista, la discriminación racial y la discriminación sexual” (Santos, 2020, p. 45). Siguiendo el epígrafe de este apartado, Sur es la historia que no hay que olvidar.

Con los pies en el Sur tenemos presente que, como afirma el chamán, líder y filósofo indígena brasileño Ailton Krenak, “más allá de la idea de qué ‘yo soy la naturaleza’, la conciencia de estar vivo debería atravesarnos de modo que fuéramos capaces de sentir que el río, la selva, el viento, las nubes son nuestro espejo en la vida” (2023, p. 75).

Este filósofo conoce lo que significa sobrevivir a la colonización y al destierro, por ello considera que la expresión *comunidad* –para referirse a esa gran familia– no alcanza para dar cuenta de los conflictos y reveses que han tenido que soportar, transitar y resistir. A diferencia, expresa⁶ que prefiere la acepción “colectivo”. Aquí encuentra que no se le resta potencia a su sentido y que tampoco se corre el riesgo de idealizar su significado. Krenak denomina a la grupalidad que conforman sus abuelos, padres, tíos y hermanos constelación; un **colectivo- constelación** de seres que viaja por el mundo de la vida misma.

Esta perspectiva, este modo de estar, constituye una posición epistemológica diferente a partir de la cual se confronta con aquellos modelos asentados en ideas mecanicistas de transmisión de saberes o en la lógica del pensamiento único, teoricista y desentendido de la realidad concreta y de los desafíos que hoy, luego del sufrimiento de la pandemia, nos presentan el ambiente y la Pacha Mama.

De aquí el valor que revisten las **metodologías en contexto** (Alvarado y De Oto, 2017). Es decir, **metodologías de investigación situadas**. Lo situado, nos dice la feminista Donna Haraway (1995), es parcial, localizable y crítico. Por ello, **las epistemologías en contexto 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 que se expresan en nuestras maneras de mirar**, tanto en términos singulares

⁶ En Krenak, Ailton. *La Potencia del Sujeto Colectivo/Entrevistado por Jailson de Souza e Silva*. Revista Periferias. <https://revistaperiferias.org/es/materia/ailton-krenak-la-potencia-del-sujeto-colectivo-parte-i/>

como colectivos. De aquí en la Clase 2 de esta Actualización expresamos: “Todo proyecto político-pedagógico tiene su propia dinámica que se articula en mayor o menor grado de hegemonía con el proyecto político en el que se inscribe”.

Decolonización política, económica y epistemológica son tramas claves para estar en el Sur en el tiempo presente. Más un prerequisite: tener en cuenta la existencia de operaciones de *bloqueo* ante la emergencia de proyectos de transformación, rasgo distintivo del neoliberalismo (Alemán, 2021). De aquí que se sostenga que hoy “**el verdadero desafío ético político consiste en amar a la tierra natal sin hacer de la identidad una insignia, basada en el rechazo al otro**”⁷ (Alemán, 2021, p. 88).

Lo descolonial y lo *queer* o *cuir* “parecen ser uno de los destinos necesarios de la ruptura epistemológica que han ocasionado los giros lingüísticos y hermenéuticos (Ramallo, Yedaide, Porta, 2019, p. 125). Es más, hoy en día, la *Revolución de las hijas*,⁸ el movimiento *Ni una menos* y la legalización del derecho al aborto gratuito y asistido médicamente reducen la posibilidad de invisibilizar el torbellino que está aconteciendo.

Vivimos una época de disputa a las tradiciones que defienden el legado patriarcal. Legado que reprime y niega lo propio, que oculta y, al hacerlo, empodera las relaciones de dominación y sujeción, tanto en lo que se refiere a lo corporal como a lo simbólico y a lo político. Hoy, casi es un requisito conectar nuestra vida intelectual, estética y afectiva; explorar mancomunadamente tanto los pensamientos como sentimientos en un acto de reivindicación *sentipensante* de nuestro ser. Armar lo desarmado significa luchar por la descolonización del poder y del saber y construir otras relaciones de conocimiento sobre nuestras cuerpos. También, sobre la vida en comunidad.

Y aquí toma relevancia una conceptualización de Marlene Wayar, una activista travesti por las infancias libres. Ante la opción binaria que postula desarrollar a partir del yo una otredad, propone la construcción de una tercera posición, diferente a lo binario y así la nombra: “el poder como posibilidad de construir Nostredad” (2009, p. 25). Es decir, construir pluralidad, colectivos, comunidades, pueblo, patria.

Bien lo expresó Juan Gelman (1994) en el poema *Ama de la noche* (que inicia el curso de esta Actualización que lleva por título “La Educación Ambiental en nuestras escuelas y territorios. Construyendo éticas y estéticas para habitar el mundo”):

“Afuera llueve y el mundo está por hacerse” (p. 104).

⁷ La negrita se encuentra en la Op. cit.

⁸ Si bien “La revolución de las hijas” es el nombre de una obra de Luciana Peker, periodista y escritora especializada en género, la expresión da cuenta de un movimiento social que nace desde las generaciones más jóvenes, hijas adolescentes, que interpelan y producen otra agenda, de cara a las movilizaciones contra casos de femicidios y violencia de género y que se nuclean bajo la consigna “Ni una menos”, es decir, ni una muerte más.

Y la acción por hacer nos orienta hacia lo colectivo en vez de a un sujeto en particular, es que la centralidad de la intimidad se conjuga como pasaje hacia la reconstrucción pública del sujeto (Porta, Ramallo, 2021).

Por ello, para no sucumbir al aislamiento, el desafío es poder pensar juntas/os lo que nos sucede. Y, quizás, recién allí, podrá parirse esa comunidad –que aspira Wayar– construida a partir del arte del buen vivir. Ya que, “atrás quedó la idea de que cada uno deja su huella individual en el mundo; cuando yo piso el suelo, no es mi rastro el que queda, sino que es el nuestro” (Krenak, 2023, p. 73).



En síntesis:

- El proyecto de intervención pedagógica que visualizamos amplía sus márgenes hacia el proyecto cultural de la escuela. Así, la concebimos como un nudo de una red, como territorio de intervención política en el cual la docencia se comprende como militantes populares.
- Buscamos propuestas que problematicen las prácticas, que transformen lo injusto, desigual y/o negativo, que rediseñen la escuela en conexión con su comunidad y “colectivo-constelación” (Krenak).
- Haceres que se estructuren a partir del “ejercicio de los Derechos Humanos; el conflicto social como parte del diseño curricular y el desarrollo de experiencias de micro política en y desde la escuela” (Alesso, Duhalde, 2023, p. 98 y 99).
- Praxis que se construyan a partir de metodologías de investigación en contexto y situadas en articulación con la perspectiva cuir, los movimientos feministas, el pensamiento poscolonial y la pedagogía latinoamericana.

Dimensiones de un proyecto de intervención pedagógica

Comprendemos los momentos de un proyecto en relación con **los pasos que seguimos al presentar un tema de indagación y/o investigación**: *se elige una situación problemática, se despliegan preguntas, se enuncian objetivos, se establecen relaciones teóricas y conceptuales, se formula una propuesta y un programa de actividades. A la vez, se indaga, documenta y estudia sobre el tema. Se revisa y evalúa las acciones.*

Ahora bien, cabe aclarar que no estamos pensando en un proyecto que busque fundamentar o demostrar una concepción sino poner en palabras un interrogante genuino y, en consecuencia, diseñar un plan para poder intervenir sobre él. Vayamos al detalle de estos momentos.

Título: se indica el tema elegido y su problematización. Es importante referenciar el tiempo y el espacio de la situación que se estudia.

1. La situación problemática

El punto de partida es describir aquello que resulta significativo para la propia práctica y, en consecuencia, de interés propositivo. Desde la posición política, epistémica y pedagógica de esta Actualización resulta central la dimensión colectiva del trabajo docente y que la propuesta exprese intereses que se entremen con la lucha de las/os trabajadoras/es de la educación. Asimismo, es clave reflexionar sobre las tres dimensiones constitutivas del trabajo docente: la organización curricular, la organización del puesto de trabajo y la organización escolar/institucional en la cual tiene lugar la situación problemática. Al respecto, se sugiere volver a la lectura de la Clase 1.

Aquí se espera que se presente un problema de estudio. Este se construye a partir de un interrogante auténtico, es decir, que no pueda responderse por sí o por no, que escape del sentido común, que no incluya juicios valorativos, que no se agote en el asombro, la queja o la indignación. Problema no es lo que no funciona, está mal o nos molesta o enoja; una pregunta potente es aquella que no puede responderse con una simple búsqueda en la web.

Asimismo, somos seres sentipensantes, por ello es importante sentirnos parte de lo que sucede, poder explicar qué tiene que ver esta situación con la autobiografía escolar, el recorrido profesional, los intereses y convicciones personales y/o de colectivos que se integra. Es importante que se pueda dar una respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué tiene que ver esta situación con mi práctica docente? ¿Cómo me posiciono en términos políticos, epistémicos y pedagógicos ante la realidad? ¿Por qué es necesario y relevante hacer algo ante lo que sucede?

2. Los interrogantes

Es relevante formular preguntas centrales a la situación problemática. Descartar las preguntas de respuesta si-no; también aquellas que no preguntan, sino que solo buscan confirmar lo que se sabe. La tarea es ensayar, reescribir, mejorar, descartar hasta llegar a la versión final de no más de cinco preguntas centrales.

En síntesis, cuando se proyecta se selecciona un tema, área, disciplina en la cual se focalizará la acción. Las razones epistémicas darán cuenta de la relevancia socioeducativa del tema, su problematización, la formulación del problema y el objeto de estudio, las preguntas.

3. La documentación de la práctica

Se incluye el rastreo documental (leyes, normativas, programas), producciones pedagógicas (en particular aquellas del propio colectivo docente) e investigaciones realizadas hasta el momento, para dar cuenta sobre el estado actual del conocimiento y la vigencia y relevancia actual del tema-problema que abordará el proyecto.

Es importante documentar los hechos con materiales escolares (imágenes, audios, textos y producciones diversas) que brinden información sobre la situación problemática. Es factible armar un archivo, escribir narrativas, buscar relatos y documentos para aproximarse a zonas poco conocidas de las cosas o lugares menos transitados de nuestro quehacer cotidiano. Podemos incluir aquí documentos diversos y disímiles, hasta los que se nombrarían como insignificantes o nimios; esos detalles o colores de la paleta que podrían pasar desapercibidos.

Mirar lo cotidiano requiere disponerse a “vagabundear lo obvio” (Cárdenas, 2013). Porque allí, desde lo plano y llano, como en las obras de Thomas Demand, pueden emerger nuevas figuras y formas; las arquitecturas que construye parecen expresar que la tarea es ir desde lo llano hacia la invención.



Referencia: <https://www.youtube.com/watch?v=6Z51FW3HMUA&t=36s>

Sitio del artista: <https://thomasdemand.net/selected-work/werkstatt>

4. Objetivos

En relación con el resultado esperable del proyecto es deseable nombrar de manera clara tanto el objetivo general como tres o cuatro objetivos específicos. Los objetivos son las intenciones que indican el camino para

seguir en el proceso que se desea generar. Al final de este desarrollo se presenta un ejemplo de cómo redactar el objetivo general y los objetivos específicos.

5. Breve fundamentación

Se incluye en forma sintética el marco referencial o encuadre teórico conceptual (conceptos, tramas conceptuales, interpretaciones) sobre los que se va a sustentar el proyecto. Es la revisión y organización de los conocimientos teóricos disponibles sobre el tema y la delimitación disciplinar elegida.

6. Líneas de acción, responsabilidades y tiempos

El diseño de las líneas de acción implica formular un repertorio de dos o tres actividades, distribuir tareas y responsabilidades, contemplar recursos, tiempos y etapas de implementación.

7. Evaluación

Todo proyecto de intervención requiere momentos de seguimiento y evaluación para poder introducir las modificaciones que se consideren necesarias. Pueden ser momentos de evaluación durante el proceso de implementación o a partir de los resultados del proyecto implementado. Consideramos de valor diseñar momentos para que quienes protagonizan el proyecto se expresen y realicen sugerencias sobre su desarrollo.

Actividad obligatoria

Vamos a proponerles **dos tipos de entregas**:

Entrega de cierre y evaluación del Módulo de Integración

Una primera entrega constituye el cierre del Módulo de Integración de la Actualización Académica. Esta, a su vez, inicia el camino para el trabajo final de la Actualización Académica. No es tan solo “una parte” del camino, es la “pirca”, aquellas señales que son parte del ambiente y que invitan a parar, a encontrarse, a contemplar lo que sucede. Y, con ello, nos ayuda a encontrar la vía por dónde continuar.

Dar comienzo con el proyecto de intervención pedagógica a partir de dos elementos imprescindibles para poder proyectar luego: la problematización y los interrogantes.

La producción de cada uno/a puede compartirse en el **Padlet** o bien pueden realizar un escrito para ser enviado al tutor/a. En ambos casos deberá consignarse:

- Nombre y apellido de quien cursa; DNI; Correo electrónico; fecha de presentación.
- La situación problemática.
- Los interrogantes.

Entrega del proyecto de intervención pedagógica como trabajo final de la Actualización Académica

Estructuramos la entrega del proyecto de la siguiente forma:

Portada: Título del Curso; Nombre y apellido de quien cursa; DNI; Correo electrónico; Fecha de presentación

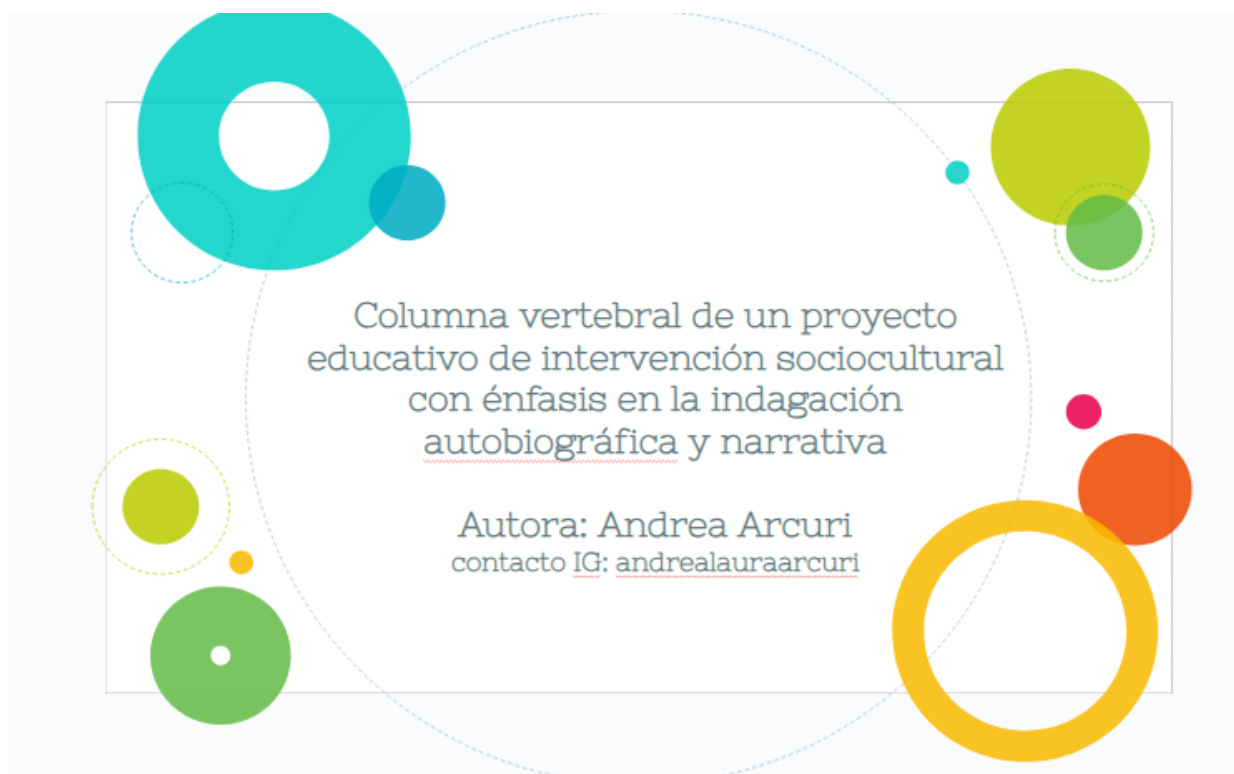
Índice

1. La situación problemática
2. Los interrogantes
3. La documentación de la práctica
4. Objetivos
5. Breve fundamentación
6. Líneas de acción, responsabilidades y tiempos
7. Evaluación

Referencias

Nota: El proyecto puede presentarse como texto escrito, como un video, presentación de Power Point u otro.

Ejemplo de proyecto de intervención pedagógica



Clic sobre imagen para [ver](#)

Criterios de evaluación

Para evaluar la entrega de evaluación del Módulo de Integración, se tendrá en cuenta:

- La identificación de la situación problemática, atendiendo particularmente a nudos problemáticos presentados en los diferentes módulos y retomados en esta Actualización sobre las problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente.

El trabajo final del Módulo de Integración tendrá una calificación de aprobado o desaprobado. En caso de que sea necesario, el tutor o la tutora podrán solicitar la reentrega dentro de un plazo acordado.

Para evaluar el proyecto de intervención pedagógica se tendrá en cuenta:

- La reflexión crítica sobre los nudos problemáticos de los diferentes módulos sobre las problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente.
- La comprensión del sentido crítico y transformador de las prácticas pedagógicas para un/a trabajador/a de la educación.
- La pertinencia del proyecto de intervención pedagógica en relación con las principales problemáticas del trabajo docente en el contexto actual y en el marco de valores democráticos y la defensa de los derechos sociales y de la educación pública.
- La calidad de la escritura según un estilo apropiado a los géneros académicos: claridad en la redacción, precisión en el uso de vocabulario teórico, ortografía y puntuaciones cuidadas, inclusión de fuentes y referencias bibliográficas completas.

El trabajo final de la actualización académica se aprueba con un mínimo de 4 (cuatro) puntos y un máximo de 10 (diez) puntos. En caso de que sea necesario, el tutor o la tutora podrán solicitar la reentrega dentro de un plazo acordado.

Referencias

Alemán, Jorge. (2021). *Ideología*. Nosotras en la época, la época en nosotros. Ned ediciones.

Alesso, Sonia. y Duhalde, Miguel. (2023). *Stella Maldonado: El legado de una maestra militante*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. CTERA.
<https://mediateca.ctica.org.ar/items/show/497>

Alvarado, Mariana y De Oto, Alejandro. (editores). (2017). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Metodologias_en_con_texto.pdf (pp. 1-48)

Cárdenas, Horacio. (2013). *Diario de ruta*. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Castoriadis, Cornelius. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. EUDEBA.

Duhalde, Miguel y Torchio, Rita. (2023). Clase Nro. 1: Investigación Educativa desde los contextos escolares: debate epistemológico, teórico y metodológico. Investigación Educativa desde los contextos escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México DF: Siglo XXI.

Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana.

Gelman, Juan. (1994). *Cólera buey*. Poesía. Seix Barral.

González, Horacio, Spessot, Aldo y otros. (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente*. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Serie Formación y Trabajo Docente. Ediciones CTERA.
<https://mediateca.ctica.org.ar/items/show/116>

Haraway, Donna. (1995). "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial" en *Ciencia, cyborgs y mujeres*. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

Krenak, Ailton. (2023). *La vida no es útil*. Eterna cadencia editora.

Ramallo, Francisco; Yedaide, María Marta y Porta, Luis. (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP, N°18, Año 10. P. 115-129*.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/195/showToc

Sirvent, Marca Teresa. (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(1), 12-29 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6549436.pdf>

Santos, Boaventura de Sousa. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>

Wayar, Marlene. (2019). *Travesti: una teoría lo suficientemente buena*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: editorial muchas nueces.

Créditos

Equipo Coordinador. Escuela "Marina Vilte" CTERA (2023). *Clase 3: Proyectos de intervención pedagógica. Problemáticas del trabajo docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Cómo citar este texto:

Equipo Coordinador. Escuela "Marina Vilte" - CTERA (2023). Clase 3: Proyectos de intervención pedagógica. Problemáticas del trabajo docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)