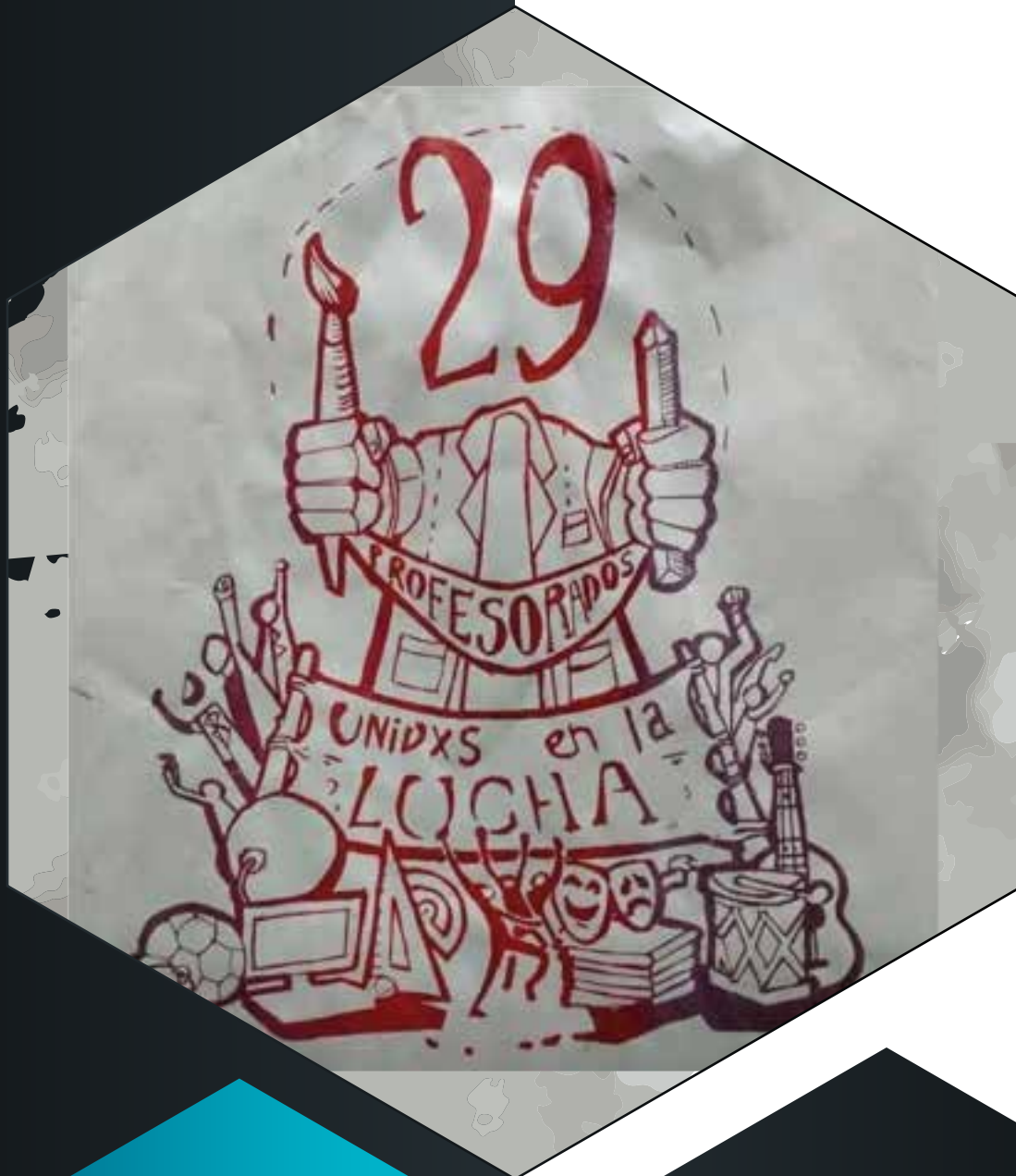




OTEADAS

de la educación
superior

Staff

Publicación electrónica realizada por la Secretaría de Educación Superior de la UTE.

Agradecemos la participación de lxs profesorxs que escribieron para este número y en

especial a quienes ayudaron, de múltiples maneras, para que esta publicación sea posible: Angélica, Carlos, Irene, Ernesto, Alejandra, Matías, Mónica y tantxs compañrxs.

Para seguir debatiendo con los autores y autoras los textos presentados en este número pueden comunicarse con el sindicato los días lunes de 15 a 20 al (+54) 11 5552 9100 o escribiéndonos a gremiales@ute.org.ar

"Inventamos o erramos"

Simón Rodríguez

Y ya llegamos a un tercer encuentro con esta revista que fue convocada desde el desafío de interpelar e interpelarnos sobre el conocimiento que producimos sobre nuestro trabajo.

Transitamos ese necesario e interesante camino de visibilizar la producción que efectuamos en nuestro nivel. No hablamos solamente de generarlo sino también de apropiarnos de esos saberes pedagógicos que producimos en los institutos al realizar nuestro cotidiano trabajo docente. Es más, este instrumento que hoy presentamos es la expresión de la decisión política sindical de comprender y significar el TRABAJO DOCENTE como un modo de superar la disociación existente, entre la formación teórica de los trabajadores de la Educación y la realidad en que se desenvuelve nuestra práctica cotidiana. Como ocurre desde los distintos sindicatos de base de la CTERA planteamos un debate político-pedagógico a sostener y fortalecer, no sólo con el Estado empleador, sino también con sectores concentrados de poder, como ciertos sectores de la Academia, del campo de la investigación, las editoriales, los medios de comunicación en sus diferentes formatos.

Es así que en "OTEADAS" encontraremos debate, propuestas pedagógicas y posicionamientos político-sindicales que ayuden a superar la individualización y fragmentación de la labor docente. Por el contrario, proponemos ver la íntima relación entre conocimiento y trabajo y de su intensa naturaleza política que se lleva a cabo en los institutos (arena de disputas de sentidos).

ÍNDICE

Editorial de Eduardo López	1
Editorial Esteban Sottile	3
Nota de Miguel Duhalde	5
Nota de Sonia Nuñez	12
Nota de Daniel Brailovsky	17
Nota de Viviana Alonso (Evita 100 años)	22
Nota de Stella Kuguel y Claudia Loyola	24
Nota de Alejandra Bonato	32
Nota de Marisabel Granda	34
Nota de Manuel Becerra	38

DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN

La Ciudad de Buenos Aires es y ha sido, en más de una ocasión, la plataforma de entrada de las reformas educativas que luego se extenderán a todo el país, cada reforma se inicia con una campaña mediática anunciando grandes avances apoyándose en el continuo y sostenido ataque a las/os trabajadoras de la educación, acompañado por el intento de desprestigio de lo que se quiere reformartear.

En el año 2018 la avanzada fue sobre los Institutos de Formación Docente, instituciones que nacieron con la Ley 1.420, revitalizadas por la vida democrática en el debate fecundo de estudiantes y docentes. Lo que se estaba poniendo en cuestión es el derecho a la Educación Superior, la formación de las/os formadoras, sus contenidos, y el abordaje democrático de los conflictos sociales y educativos, es decir, el proyecto de país que cada escuela desarrolla día a día.

Estamos discutiendo la democracia en la Argentina y en la Ciudad. De eso trata la educación pública. Estudiantes, trabajadora/es de la educación, rectores en un amplia construcción, ganamos las calles, las aulas, los patios la legislatura y dimos el debate imprescindible, no nos dejamos engañar por los espejitos de colores, ni por el marketing. Pedimos debate, participación y consensos para las transformaciones que necesitamos. Pedimos debate público que implica a la comunidad educativa en sus propios ámbitos como establece la Constitución de la Ciudad art. 24.

La educación no es de un gobierno, es de todos los ciudadanos, no se mejora con infamias se mejora con propuestas consensuadas, con reconocimiento de nuestra historia.

La escuela es un territorio antineoliberal por definición, se educa a las/os niña/os jóvenes sin distinción de su origen o condición social, desde esta perspectiva sostenemos el derecho a la Educación Superior.

Eduardo
LÓPEZ

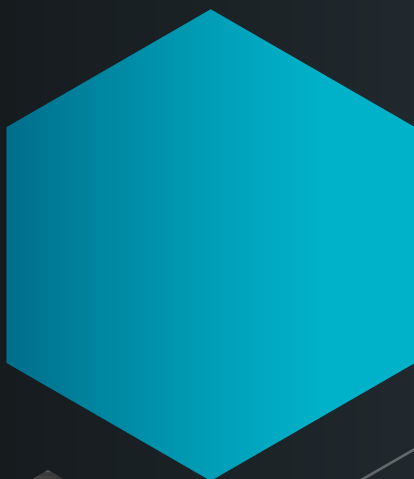
es secretario General de
Unión de Trabajadores
de la Educación (UTE)
y Gremial de CTERA



Angélica
GRACIANO

es Secretaria
de Educación
de la UTE





Para la derecha gobernante el conocimiento es importante pero como una mercancía que hay que pagar. Convierten la educación en un bien transable, derribando el derecho social a la educación con raigambre en la Argentina. Pretenden profundizar y perpetuar el orden social y la desigualdad, naturalizándolas.

Sabemos que a nivel mundial la educación es un negocio muy rentable, todas las estrategias de tercerización mediante fundaciones y ONGs, empresas que prestan distintos servicios, y las evaluaciones internacionales, tienen un campo fértil en las reformas que plantea el Gobierno de la Ciudad, que van minando la idea de una maestra/o o profesor/a formado en los profesorados y que lucha por la transformación de un país que nos incluya a toda/os. Esas empresas, empresarios o grandes financistas se encuentran con la fuerza social movilizada que cuida y lucha por el derecho social a la educación, nuestro sindicato y la Ctera están en estas luchas.

Autoridades de la Ciudad obtuvieron una ley con la policía en la calle conteniendo a miles de docentes, como ocurrió con la Ley de Juntas de Clasificación y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación. Creyeron que nos silenciaban y nos multiplicaron.

La educación es un terreno en disputa que puede ayudar a construir un mundo mas igualitario o a producir y reproducir las desigualdades existentes.

La transformación necesaria y fundamental en la Ciudad es la que permitirá recuperar la inversión en educación para garantizar vacantes para toda/os, la seguridad alimentaria y edilicia de nuestros estudiantes y la centralidad en el conocimiento.

Nos guía la convicción de nuestros reclamos y seguiremos construyendo una educación pública popular y democrática que garantice a todas los más altos niveles educativos. Sin educación no hay Patria. Por el derecho social a la Educación Superior.

UNA MARCA INDELEBLE EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA CABA

En toda historia hay marcas, momentos, hechos que modifican caminos. En la formación docente de la ciudad, el año 2018 fue ese punto de inflexión. Todo empezó con el anuncio de la Ministra Acuña (por las redes) de la creación de la UniCABA, acto seguido instaló una encuesta en la red del GCBA oponiendo una falsa dicotomía entre la universidad contra los profesorados. Quiso convocar a la ciudadanía a sumarse a esa idea de cerrar profesorados y fue así que, como nunca antes en el nivel superior, se pergeñó, construyó y constituyó la unidad de los profesorados que contó con el apoyo de las universidades nacionales y privadas. Salió a la luz "LOS 29"

Decir "los 29" es hablar de la enseñanza, de la formación, del conflicto que hilvanó a miles en las calles y en las aulas, de las demandas estudiantiles de los profesorados, en definitiva del derecho social a la educación.

El sindicato estuvo y formó parte de todo esto desde el mismo inicio del conflicto. Firmamos el primer compromiso de trabajo junto al CESGE a fines de 2017 y lo ratificamos en febrero de 2018. Los martes y jueves estuvimos en las reuniones de asesores y de diputados en la Legislatura y la voz de profesores, docentes y sindicato fue una sola. Pero esta escalada de atacar la educación superior no fue solamente en CABA sino que es de alcance nacional. Como ejemplos tenemos al gobierno de Jujuy que cerró profesorados a fines de 2017 o también Mendoza o Buenos Aires que cerraron carreras bajo la excusa de la planificación estratégica.

Querían destruir los cogobiernos, la

Esteban SOTTILE

es maestro y profesor en la ENS Mariano Acosta y se desempeña como Secretario de Educación Superior de la UTE



democracia de los institutos que saben nunca ganarían por la vía de los votos, pero la lucha doblegó ese primer proyecto del ejecutivo de querer cerrar los institutos de la ciudad. La unidad logró torcer esa idea. Hoy los profesorado estamos de pie y la lucha sigue para ampliar los derechos de los estudiantes, de los profesores y derogar esta UniCABA que en realidad es la UniPRO votada solamente por sus diputados y bajo la defensa de las vallas y de la Policía de la Ciudad.



PRIVATIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA

El proceso de privatización de la educación en nuestro país se viene desplegando desde hace varias décadas. Sin embargo, dicho proceso ha cobrado un fuerte impulso a partir de la llegada al gobierno del Presidente Macri en Diciembre de 2015, sumando, esta vez, un marcado énfasis en la idea de la mercantilización de la educación y la comercialización del conocimiento.

Este proceso que denominamos "privatización y mercantilización" de la educación adopta diversas formas y, básicamente, se sustenta en la idea de que todo lo "público" es ineficiente. Frente a esta supuesta ineficiencia, la propuesta de la derecha en el campo educativo pasa por sostener e imponer los principios de la "Nueva Gestión Pública", trasladando la lógica empresarial al funcionamiento de las escuelas, enfatizando la rendición de cuentas y las mediciones estandarizadas de los resultados.

En este contexto, el poder dominante intenta consolidar la hegemonía de los valores del mercado bajo los principios del conservadurismo, y dan la disputa por el sentido común fomentado el desprecio por la educación pública, por los/as maestros/as y, especialmente, por la formación docente de los mismos.

Durante el mandato de la "Alianza Cambiemos" la presencia de las fundaciones, ONGs, empresas e instituciones privadas en el campo educativo se ha multiplicado. Estos actores se convirtieron en los interlocutores privilegiados del gobierno para la definición e implementación de las

Miguel
DUHALDE

es profesor de nivel superior en ISFD de la pcia de Santa Fe y es el Secretario de Educación de la CTERA





políticas educativas. Los representantes de fundaciones y ONGs sostenidas por empresas o los propios empresarios y CEOs de las mismas dedicados al "negocio de la educación", se integran en redes políticas que promueven valores mercantiles y trabajan en pos de profundizar el proceso de privatización. En algunos casos, muchos de estos CEOs pasan a ocupar directamente cargos en la función pública para quedar posicionados en lo que habitualmente se conoce como "los dos lados del mostrador".

Hoy se puede observar que las formas de la privatización-mercantilización se expresan de diversas maneras y en distintos campos. Uno de esos campos es la formación docente, en el cual encontramos dos grandes tendencias. La primera, es la nacionalización y federalización de la pedagogía del liderazgo, el emprendedorismo y la meritocracia. La segunda tendencia refiere a la subordinación de la formación docente a las políticas de evaluación de la calidad, o más específicamente, a los resultados de las mediciones estandarizadas.

En las diferentes jurisdicciones de la Argentina se vienen impulsando estas dos tendencias a través de procesos de reforma de sus sistemas de formación docente que hoy alteran los modos en los que históricamente se han organizado. En la CABA, por ejemplo, el 22 de noviembre de 2017 el Poder Ejecutivo porteño hizo público un proyecto de reforma de su sistema formador docente que plantea la creación de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UNICABA) y, con ella, el consecuente cierre de las 29 instituciones de formación docente existentes en la jurisdicción. Pese al reclamo de toda la comunidad educativa, especialmente del Sindicato mayoritario UTE-CTERA y del Consejo de Rectores/as CESGE, el proyecto ingresó en la Legislatura para ser girado a la Comisión de Educación. Desconociendo la gran resistencia de toda la comunidad, el proyecto de creación de la UNICABA terminó aprobándose contando solamente con los votos a favor del oficialismo.

La situación de conflicto en torno a la UNICABA no es excepcional. En la provincia de Jujuy se cerraron 5 institutos de formación docente y ya no se abrieron nuevas cohortes para las carreras docentes; en San Juan se cerraron las inscripciones para enseñanza inicial y primaria y en Ushuaia han avanzado con

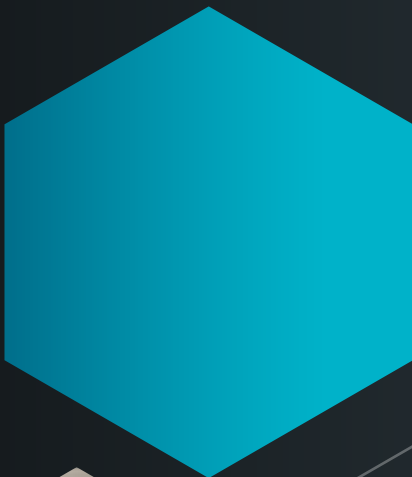
procesos de intervención de los IFD.

Como decíamos al inicio de este artículo, la docencia es objeto de numerosas críticas: se desconfía de la capacidad de las y los docentes para llevar adelante su tarea, de tener aquello que hace falta para estar a la altura de las circunstancias, de interesarse por estar permanentemente actualizadas y actualizados. Sobre este discurso se asienta otro, el de la profesionalización, que reclama el despliegue de trayectos formativos asociados a la introyección de un modelo vinculado al dominio de ciertas destrezas en torno a la enseñanza, la evaluación, el saber-hacer.

Frente a esto, se plantea una situación paradójica: al mismo tiempo que se insiste en la necesidad de una profesionalización de los docentes se convoca, como modelos de ese ideal a construir, a figuras que no forman parte del campo pedagógico. Esa convocatoria, generalmente restringida a personalidades asociadas al "éxito empresarial", son presentadas como ejemplos de formas de pensar lo educativo y el trabajo de enseñar más "descontracturadas", dinámicas e innovadoras movilizadas por "líderes inspiradores". En este contexto el Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Horacio Rodríguez Larreta invitó a través de las redes sociales a compartir un espacio sobre educación y creatividad con Cris Morena (ex actriz y conductora y actual compositora musical, empresaria, directora y productora de televisión argentina) para que compartiera un proyecto que está llevando adelante y que ha llamado Otro mundo. La desigualdad es asumida como punto de partida para pensar el mundo en que vivimos (siempre va a haber gente que tenga menos recursos que otros, porque así es el ser humano y así es la vida, afirmaba Morena) y, en última instancia, la escuela un lugar estereotipado asociado al tedio, la inmovilidad y poca pregnancia a la innovación y el cambio (siguió afirmando la ex actriz).

Interesa detenerse a observar cómo la convocatoria que hace el GCBA a este tipo de figuras, las políticas que despliega en este sentido y los modos de pensar lo educativo en términos amplios y la formación docente en su especificidad, traducen esta idea de agotamiento y hacen propio el planteo de que la educación ya no puede reinventarse a sí misma y, entonces, no quedaría más remedio que ir a





buscar ideas a otro lado.

En la actualidad son muy diversas las medidas de política educativa que están habilitando a personas que no cuentan con credenciales de formación sistemática en educación para poder hacerse cargo del dictado de clases en el sistema educativo. Un ejemplo es el programa "Elegí enseñar" impulsado por el Ministerio de Educación del GCBA que busca "despertar la vocación docente en los alumnos de los últimos años de las escuelas secundarias". O el programa "Enseña x Argentina" ("PExAs") que convoca y selecciona a jóvenes profesionales para participar en un programa de formación en liderazgo social y educativo a tiempo completo. Los profesionales se desempeñan como educadores en instituciones educativas, bajo la figura del co-docente. En el caso argentino, el programa data de 2009 y se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires, el Conurbano, Córdoba y Salta. Los "profesionales" co-docentes de "PExAs" participan en la enseñanza en las aulas junto al docente del grado, luego de recibir una breve capacitación de apenas un par de meses. Según se expresa "uno de los componentes más importantes del programa es la participación activa de los PExAs en las aulas, con el objetivo de potenciar el talento y la motivación de los estudiantes".

Estos programas se enmarcan en un escenario donde, tal como ya decíamos, hay una creciente participación en el campo educativo de fundaciones y ONG's que demuestra el fortalecimiento del sector privado como actor clave en la definición de políticas públicas y la propia transferencia del Estado nacional de responsabilidades que le son propias. No se trata, como erróneamente podría suponerse, de un "achicamiento" del Estado sino más bien en la propia interpenetración del sector privado a través de ONG's, fundaciones y asociaciones que son presentadas como interlocutores desinteresados y altruistas como parte de las estructuras de gobierno. Aquello que saben y hacen cotidianamente las maestras y los maestros en las escuelas es objeto de una profunda desconfianza construida al calor de los "malos resultados" que las y los estudiantes obtienen en pruebas estandarizadas de medición de los aprendizajes (presentadas, erróneamente, como expresiones de la calidad educativa), pero también de un proceso más amplio, paulatino (casi por goteo) de laboriosa construcción de un desprestigio vinculado

con el trabajo de enseñar.

Por otro lado, en los últimos años, el sistema formador viene siendo objeto de un paulatino pero sostenido proceso de achicamiento administrativo y ajuste presupuestario que está haciendo muy difícil sostener esta variedad de funciones que dicho sistema venía sosteniendo. A nivel nacional, se disolvieron muchos de los equipos técnicos que desde hacía años venían trabajando principalmente en el Instituto Nacional de Formación Docente. Recordemos que el año 2016 comenzó con los despidos de los trabajadores del Ministerio de Educación nacional, acompañados de medidas tendientes al desmantelamiento de los principales programas nacionales, el desfinanciamiento y la sub-ejecución del presupuesto educativo.

Entre las primeras medidas de las nuevas autoridades del INFoD se observa la desarticulación y desguace del Programa Nacional de Formación Permanente y en Ejercicio "Nuestra Escuela". Desvirtuaron los sentidos y significados del programa definiendo nuevos dispositivos con formatos supeditados a las demandas jurisdiccionales, que abrieron circuitos diferenciados para terminar ensanchando las brechas provinciales y la desigualdad de los procesos de formación. Redujeron los equipos de coordinadores y tutores de los cursos y postítulos, cerraron carreras de especialización, eliminaron contenidos de las carreras de postítulos -como es el caso de "Pensamiento Pedagógico Latinoamericano" y "Marco Histórico y Político"-, y reformularon el sistema de becas para introducir criterios meritocráticos y punitivos para su asignación. A su vez, se suspendió el financiamiento para proyectos de investigación educativa llevados a cabo por los Institutos Superiores, dejándose sólo un proyecto de investigación centralizado en el INFoD del cual se desconocen las premisas de partida, la metodología del estudio y los avances alcanzados hasta el momento.

Desde las organizaciones sindicales se realizaron sendas denuncias frente a los cambios sustanciales introducidos por los funcionarios, en tanto los mismos desconocieron los acuerdos a los que se habían llegado en todo este tiempo y hasta el año 2015, fundamentalmente con el trabajo comprometido y sostenido en la Comisión Técnica Paritaria de Formación Docente que fuera inmediatamente





clausurada por esta gestión.

Ya en el primer año de la actual gestión se comenzaron a implementar medidas y acciones tendientes a consolidar un proceso de pseudofederalización, que desresponsabiliza al Estado nacional para dejar en manos de las provincias un conjunto de decisiones a tomar, con el claro objetivo de la fragmentación del sistema de educación superior, la segmentación de la formación docente y la restricción para la participación de los sindicatos docentes nacionales en la construcción de las políticas educativas para la formación. "Bajo el paraguas del respeto a sus autonomías, prioriza la transferencia de recursos a las provincias (muy desiguales en sus condiciones financieras y técnicas), por sobre la construcción en común de proyectos pedagógicos y la unidad del sistema formador". (Birgin, Conversaciones necesarias, 2017)

En otro orden de cuestiones, finalizando el tercer año de la actual gestión, desde CTERA se salió a denunciar la operación fraudulenta llevada a cabo por el Ministro de Educación de la Nación Finnochiaro en el marco de la reunión del CFE para aprobar la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC) que, en gran medida, retrotrae al contexto de acreditación de los Institutos que se implementaron en los años '90.

En esta operación, por otro lado, se sumaron los medios de comunicación que están al servicio del poder gobernante, quienes salieron rápidamente a denostar a la formación docente de nuestro país, a través de la publicación de los supuestos "malos resultados" del operativo de evaluación "Enseñar 2017" aplicado a los estudiantes de los Institutos de Formación Docente. El uso distorsionado de dichos resultados se ha convertido en el instrumento fundamental para el gobierno a la hora de legitimar el achicamiento del sistema y el cierre de instituciones y para justificar la "profecía autocumplida" del macrismo acerca del problema que significa "caer" en la escuela pública.

La evaluación educativa ha sido el eje priorizado por las políticas de gobierno conservador. A tres años de imposición de esta línea de política educativa, las consecuencias se ven claramente reflejadas en los datos concretos que arroja el análisis del presupuesto educativo a lo largo de este período. Si se

tiene en cuenta el prepuesto asignado en el período 2016-2019 para Formación Docente (FD) y para la Evaluación Educativa (EE), claramente se observa que los recursos asignados a la primera (FD) disminuyen un 65% en dicho período, mientras la segunda (EE) se incrementa un 140% para los mismos años de referencia. Es decir, hasta en el mismo presupuesto se ve reflejada la política de vaciamiento del sistema formación en la Argentina, en favor de la evaluación como sistema de control, privatización y mercantilización de la educación.

En síntesis, las tendencias privatizadoras en todas sus formas dejan al descubierto las demandas del sector productivo y del capital transnacional por una transformación de los sistemas educativos, la flexibilización del mercado de trabajo docente y la transformación o desaparición de los sindicatos de la educación, al considerarlos como una traba u obstáculo para la profundización de la privatización y el comercio educativo.

Las políticas implementadas por los gobiernos democrático-populares a partir del cambio de siglo, que aún con todas sus limitaciones significaron un avance en la instalación de una agenda orientada por un enfoque de derechos, hoy son impugnadas por las nuevas redes de política que se van expandiendo. Y en nombre de esa impugnación recurren a "viejas" y "nuevas" formas de privatización "de" y "en" la educación como la única forma de dar respuestas a los problemas que presentan nuestros sistemas educativos.

Esas "viejas" y "nuevas" formas de mercantilización y privatización educativa se manifiestan de diversos modos y avanzan considerablemente a escala global. Es por ello, que se vuelven cada día más necesarias las resistencias y denuncias que las organizaciones sindicales docentes de Argentina y de todo el mundo estamos sosteniendo y llevando a cabo en defensa de la educación pública.



EL POTENCIAL FORMADOR DE LO NO ESCOLAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Sonia
NUÑEZ

es maestra y Licenciada en Cs de la Educación (UBA). Además es Mg en Cs Sociales y especialista en Políticas Educativas (FLACSO). Se dedica a la formación docente e integra cátedras y equipos en las ENS 7 y 11, en la Escuelas de Maestros y en la FFyL-UBA.



"El maestro "no piensa sólo con la cabeza", sino "con la vida", con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no solo intelectual... sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal"

(TARDIF, 2004)

Las historias singulares que hemos vivido y la experiencia acumulada, son componentes clave de quiénes hemos llegado a ser. Lxs docentes, además de contar con un itinerario escolar y haber transitado por la formación inicial, hemos acopiado experiencia en nuestras trayectorias sociales. Dichas trayectorias resultan de los diversos itinerarios recorridos, entre ellos los **no escolares**¹ aquellos ámbitos artísticos, recreativos, militantes por los que circulamos, los cuales tienen lógicas de organización, dispositivos singulares para la transmisión y culturas institucionales propias, diferentes a la cultura y forma escolar -centros culturales, clubes barriales, espacios recreativos, espacios de militancia, espacios artísticos, entre otros-.

El cúmulo de experiencia vivida ha dado forma al docente que somos, nos ha configurado. Y a partir de ella también construimos marcos de referencia desde los cuales sentimos, pensamos y actuamos en la práctica docente. Sin embargo, en la formación docente, por lo general, le prestamos poca atención al potencial formativo que ella tiene. En este artículo intento compartir algunas reflexiones, producto de un estudio previo², en torno al potencial formador de las trayectorias sociales -las cuales no solo habilitan,

limitan y/o direccionan a las personas sino también les dejan marcas y huellas singulares- haciendo foco particularmente aquellas en experiencias acumuladas en los itinerarios no escolares, en tanto experiencias que dan forma y actúan en lxs docentes y nuestras prácticas, así como también en lxs estudiantes colaborando en su formación docente. Dicho de otro modo, **lo no escolar actúa y forma** y resulta un potencial valioso para considerar en la formación docente.

En nuestros profesorados, lxs estudiantes llegan a los estudios de la formación docente inicial con una experiencia acumulada en el recorrido en sus trayectorias sociales. En ocasiones, haber transitado por diversos espacios no escolares les ha dejado marcas y huellas particulares, una distinción³, es decir una cierta cualidad que los distinguen como estudiantes en la formación inicial o ya como docentes, en la enseñanza. Dicho de otro modo, sostenemos aquí, que el tránsito por los diversos itinerarios no escolares aporta algo diferente al tránsito por los ámbitos comunes de la trayectoria colectiva de la formación -la escuela y la formación docente inicial-: un plus diferencial, un valor agregado, un algo que excede a la formación sistemática, "eso" que lxs distingue como estudiantes y/o docentes.

Sin embargo, la experiencia vivida y los saberes acumulados en sus itinerarios no escolares suelen, por lo general, ser poco considerados o en ocasiones ignorados en el ingreso a las instituciones formadoras. Una primera invitación, entonces, es considerar el campo de la formación docente en sentido amplio, es decir más allá de la formación sistemática, inicial y continua, mirar a nuestrxs estudiantes a través de sus trayectorias sociales y la experiencia acumulada en ella. Una segunda invitación es a fortalecer nuestra mirada hacia ellxs -futuros docentes- como "portadores de saberes diversos" incorporados en sus trayectorias, generando espacios para que los recuperen y construyan saber pedagógico.

Una buena oportunidad para los profesores, para que comencemos a registrar (y luego socializar) las diversas experiencias que traen nuestrxs estudiantes es durante el curso de ingreso y/o durante las primeras clases del profesorado. Entre los comentarios recogidos en ellos, es posible recuperar algunas ideas con las que intentan dar cuenta de "cómo llegaron hasta ahí". En general, entre nuestrxs



estudiantes encontramos una variedad de edades y motivaciones. Podemos escuchar, por ejemplo, que "les gusta mucho estar con lxs niñxs", que diversas tareas de "cuidado", "entretenimiento" o "ayuda escolar" a hermanxs, sobrinxs, hijxs les hizo pensar en ser maestrxs; y también porque "tuvieron algún profesor que enseñaba muy bien, era muy didáctico" y que "marcó su manera de ser". Otra cuestión a la que suelen referir con frecuencia es a la postergación del inicio de la formación, en algunos casos madres que han estado al cuidado de niños pequeños o debido a recorridos realizados en otras carreras que han abandonado porque se dieron cuenta "que no era para ellxs", "que docentes es lo que quieren ser" o que "el magisterio encaja con ellxs" "que al fin pueden cumplir su sueño, seguir su vocación, dedicarse a esta tarea...". A partir de los comentarios anteriores comparto un análisis -que intenta comprender no juzgar- con el fin de recuperar algunos elementos que nos permitan reflexionar sobre posibles intervenciones en nuestras prácticas docentes en los profesorados.

En primer lugar, podemos suponer que para los ingresantes, algunos de los comentarios, parecieran ser "las respuestas que hay que dar", como un intento de justificar por qué están allí: porque nacieron para ser docentes. Ésta, como sabemos, es una idea instalada en el imaginario social desde antaño, que "un docente nace no se hace", que es necesario contar con "condiciones naturales" para seguir la carrera -"la cualidad del afecto a los niños" y "la vocación, como un llamado interior a la dedicación de la profesión"- . También sabemos que en los orígenes de la profesión dichas condiciones han sido requisitos indispensables para ingresar a la docencia y ejercerla y que perviven a través del discurso de una de las tradiciones fuertes en la formación docente, la tradición normalista, incorporado a lo largo de las trayectorias escolares.

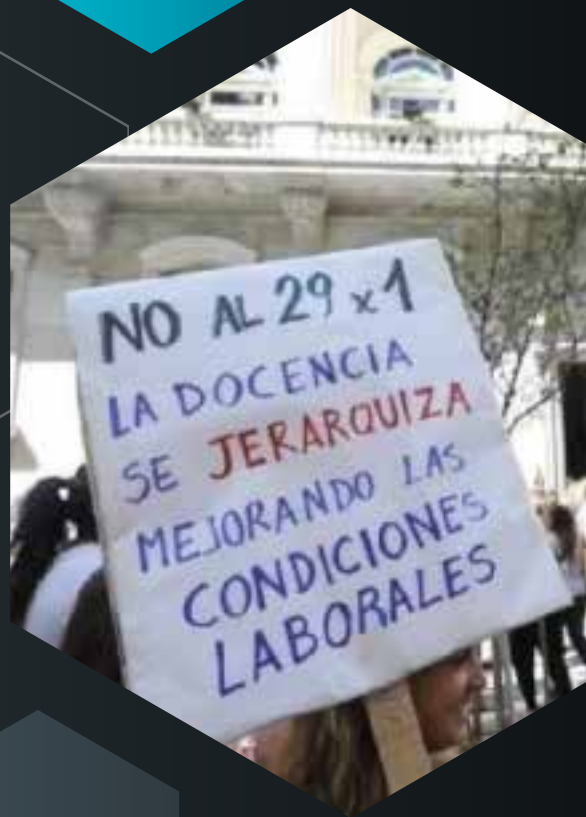
En segundo lugar, si bien muchxs ingresantes suelen comentar que su deseo de enseñar se debe a la figura de algún docente que "lxs marcó" en determinado momento de su escolaridad, son pocas las ocasiones en que refieren a la elección de la docencia por interés al conocimiento o al saber sobre la enseñanza, pues aparece una centralidad de la figura del docente más que en el saber docente. Si bien esto resulta muy valioso y suele ser recuperado



en el trabajo con las biografías escolares en nuestros profesorados, es poco frecuente encontrar entre los ingresantes quienes señalen que han elegido la docencia "porque quieren enseñar", o "porque quieren formarse para ello" y/o "porque les interesa saber en qué consiste la enseñanza". Planificar alguna situación didáctica en torno a esta cuestión durante los primeros días de nuestras clases puede ser una oportunidad para focalizar en el sentido de la formación docente.

En tercer lugar, podemos apreciar también que en muchos casos lxs estudiantes suelen restar importancia a sus trayectorias sociales al no considerarlas valiosas para ser contadas porque "no tienen nada que ver con la docencia" o porque las viven como "fracasos personales". Sin embargo, en nuestras prácticas podemos generar algunos espacios que promuevan el posicionamiento de lxs estudiantes como sujetxs poseedorxs y constructores de saber a partir de la experiencia que han acumulado en sus diversas trayectorias sociales; espacios que les permita "mirarse" a través sus recorridos, reconocerse a través de ellos, recuperar los saberes contruidos en ellos; evocarlos, evocarse a sí mismos; revisar las imágenes docentes que traen, de dónde son, confrontarlas; narrar la experiencia -y reflexionar con otros- para transformarla en saber pedagógico.

Ahora bien, son excepciones las ocasiones en las que podemos escuchar a lxs estudiantes valorar las experiencias vividas en sus trayectorias sociales, o particularmente en sus itinerarios no escolares y reconocer que "están ahí" por algo vinculado con esa experiencia que los motivó a elegir la docencia. En estas excepciones llama la atención que en general comentan haberla elegido porque "les interesa la enseñanza"; también es posible notar algunas cualidades que, con el transcurrir de las clases, los "distinguen": suelen armar grupos de trabajo o estudio, tienen un buen dominio de la palabra en clase, son participativos, se involucran en poco tiempo en el centro de estudiantes, entre otras. Estas cualidades los colocan pronto en el lugar de "lxs herederxs", aquellos que en el día uno "saben" cómo comportarse en tanto estudiantes del profesorado. Si bien dichas cualidades pueden asociarse a trayectorias escolares exitosas, muchas veces también se vinculan a que han tenido la posibilidad de transitar y acumular experiencia en





espacios artísticos, recreativos, militantes, etc.

Estas observaciones alientan a pensar que la valoración de las experiencias vividas y los saberes acumulados en los itinerarios no escolares de nuestros estudiantes constituyen un potencial formador tanto durante su paso por la formación, así como también en su posterior desempeño profesional. En esta dirección resulta valioso generar condiciones para que en algunos espacios curriculares de la formación docente puedan transitar por distintos ámbitos no escolares que favorezcan experiencias formativas que les permita reconocer, construir y poner en valor saberes de diverso tipo.

Al mismo tiempo, resulta de gran valor favorecer la reflexión acerca de cómo la experiencia vivida en los distintos ámbitos transitados actúa en ellos e incide en la conformación de su subjetividad, favoreciendo la construcción de saberes para la docencia. Así los espacios de relatorías -con que ya cuentan muchas de nuestras instituciones- pueden ser oportunos para recuperar, registrar y contar. De modo que al recuperar la experiencia y contarla actúe como formativa para sí y para los otros; y al escribirla, quede a disposición para circularla.

Sabemos que varias de nuestras instituciones ofrecen diversos ámbitos formativos por los cuales transitan los estudiantes durante su paso por el profesorado, generando las posibilidades para que puedan transitar experiencias riquísimas, las cuales le permiten un plus o una distinción como egresados de la casa; así como también cuentan con espacios de encuentro en los cuales circula y se narra la experiencia. Sería interesante pensar en un espacio que nos encuentre a todos nuestros profesados - los 29 IFD de la CABA- compartiendo nuestras prácticas y experiencias en formar buenos docentes, cada uno con su impronta, con un saber para compartir, pero también cada uno con algo para aprender de las demás.

1. Utilizo el concepto de no escolar, no como forma negativa de lo escolar, sino con el fin de separar educación y escolarización - en tanto ideas que la modernidad ha fundido como conceptos homólogos- y de poner el acento en los rasgos peculiares que lo diferencian de la forma escolar.

2. "Las trayectorias sociales en la configuración formativa de los buenos docentes. Un estudio sobre el potencial formador de la experiencia vivida en los itinerarios no escolares" (Sonia Núñez, FLACSO, 2017: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12725>)

3. Bourdieu, J. P. (2012): "La distinción. Criterio y bases sociales del gusto", Bs.As. Taurus (1ra edic, Les Éditions de Minuit 1979.)

EL MAESTRO INNOVADOR Y EMPRENDEDOR¹

Desde que leímos a Bourdieu, a Freire y a tantos otros autores de las pedagogías críticas, sabemos que se puede mirar críticamente el modo en que la escuela ejerce formas sutiles de dominación, de perpetuación de las desigualdades. Ya hemos estudiado las críticas al docente visto como una especie de dictador del aula, que acapara la palabra e inmoviliza al alumno. Ya hemos leído también sobre el redescubrimiento del olvidado lugar infantil, del que hablan el constructivismo y la escuela nueva. Pero viene sucediendo que, subiéndose al caballo de aquellas críticas a la "escuela tradicional", emergen por estos días otras críticas que tergiversan el sentido político de esos revisionismos clásicos. Las pedagogías críticas cuestionan el lugar del docente para hacerlo más libertario y democrático. Las nuevas críticas al docente lo señalan como vago, descomprometido y necesitado de capacitación. Las pedagogías críticas atendieron con preocupación al modo invisible en que se perpetúa la desigualdad; las nuevas críticas en cambio señalan la falta de eficiencia de las instituciones para promover el éxito individual, en una lógica meritocrática. El alumno ya no es un oprimido: es un cliente. Y dentro de esta agenda discursiva economicista, ese discurso sobre el maestro vago, mal formado y desactualizado, se complementa con la figura aspiracional del maestro como innovador y emprendedor.

Es en este contexto de deslizamientos discursivos que me interesa repasar los conceptos de emprendedorismo e innovación, para pensar por qué el elogio al maestro innovador y emprendedor resulta un modo problemático de ver el trabajo docente, y por qué es necesario discernir entre el cambio fetichizado que impulsa esta ideología educativa, opuesto al cambio pensado desde un espíritu crítico, socialmente situado, sensible a las singularidades y atento a las implicancias políticas del discurso.

¿Hacia una docencia de plataformas?

Daniel
BRAILOVSKY

es doctor en educación,
profesor de nivel inicial y de
música. Trabaja en el SPEI
Sara C de Eccleston de
nuestra ciudad.





Los cruces entre docencia y emprendedorismo han sido moneda corriente en los documentos educativos de muchas reformas recientes, en toda Latinoamérica. Hasta donde puede indagarse en un rastreo de literatura académica, el término emprendedurismo se utiliza para referir al "sistema de rasgos, valores, cualidades, y actitudes psicológicas personales asociadas fuertemente a una motivación para comenzar una actividad empresarial"². El espíritu emprendedorista impulsa "nuevas ideas y pensamientos que trasformen la sociedad, generando un joven sin complicidad con el pasado, con serena confianza en un ideal, convirtiendo su palabra en sentencia y su deseo en imperio, ignorando la esclavitud de la rutina y la tradición"³, y apunta a "un nuevo paradigma de Sociedad Emprendedora en el que los ciudadanos adquieren el protagonismo en la configuración de su futuro"⁴.

El emprendedurismo (entrepreneurship) se conecta con la búsqueda del fin de lucro, el propósito de volverse auto-empleado y el hallazgo de nichos de mercado u oportunidades de negocio aún no explotadas. Es un concepto fuertemente impulsado por distintos organismos internacionales de crédito (OEI, Banco Mundial, OCDE) donde se puede leer, por ejemplo, que el joven emprendedor que se busca formar, querrá "ser el Mark Zuckerberg latinoamericano", y se apunta a la idea de que los jóvenes "puedan crear empleo, en vez de buscarlo"⁵.

El impulso de la idea del docente emprendedor debe entenderse en el marco de la llamada economía colaborativa, o "economía de plataformas", y en los procesos que atraviesan actualmente al mundo del trabajo. En un modelo de economía sin intervención estatal, ni legislación laboral, donde las leyes se reemplazan por "términos y condiciones", la explotación se perfecciona en diseños de autoexplotación y los capitales que solían crear condiciones de empleos sustentables se afirman hoy en la autonomía de los trabajadores, disfrazando la precariedad de libertad, autonomía y emprendedorismo⁶. Desde este lugar es que se promueve tanto la concepción del docente como emprendedor, como la orientación de la formación hacia ese concepto.

La consigna de formar emprendedores, entonces, aunque se presente como un modo de empoderar a los sujetos, es un

modo de socializar a las jóvenes generaciones en un nuevo orden laboral donde se busca desdibujar los derechos y la estabilidad laboral para bajar los costos del empleo y favorecer a los grandes capitales. Los mismos empresarios que "lamentan la falta de habilidades sociales y emocionales" en sus empleados (pues esa formación los volvería decididamente más dóciles⁷), impulsan además el emprendedorismo, como una forma más de legitimar las políticas de desregulación del trabajo.

La cara más cínica del discurso emprendedor, de hecho, es aquella en la que el sometimiento se disfraza de empoderamiento, dirigiendo a los sectores más castigados de la sociedad un mensaje de exitismo competitivo y meritocrático (en el que desde el comienzo llevan las de perder) y cuyo propósito oculto es la desresponsabilización de los empleadores y la reducción del gasto laboral. El ideal del emprendedorismo es que el trabajador de una App de delivery en bicicleta se sienta "dueño de su destino", porque no tiene jefe. Como dice Blanco Suárez, analizando el mismo fenómeno en Colombia, la implementación de estas políticas busca la conversión de la escuela en una máquina productora de sujetos sumisos y flexibles ante la inflexibilidad del capital⁸. O como muestra Caviglia (para el caso de Perú), el problema no es sólo que se atenta contra los valores ciudadanos, sino que además, esta iniciativa de ningún modo impulsa al éxito a las personas en el mercado, sino más bien garantiza las desigualdades.

Elogio de lo nuevo

La innovación por su parte, es un concepto más amplio, asociado a la idea de cambio escolar, de mejora, y tiene más largo arraigo en el campo educativo. Ha sido profusamente empleado por el movimiento de las escuelas eficaces⁹, y su uso extendido se refiere a toda acción que favorezca un cambio para la mejora. La innovación educativa se asocia a la eficacia, y mira muy especialmente los resultados en términos de aprendizajes.

El repaso de la literatura sobre innovación educativa da lugar muchas veces a interesantes reflexiones en el plano institucional, didáctico y especialmente en lo que refiere a la visión integrada de estas distintas dimensiones. Su espíritu de ensalzamiento de lo nuevo por ser nuevo, sin embargo, contrasta con sus aportes sustantivos. Esto se expresa además en





parte de las investigaciones y proyectos que se dirigen a los procesos de innovación, donde muchas veces se crean índices de innovación, o se miden los resultados de acuerdo a los porcentajes de adopción de tecnologías, de cambios respecto de lo anterior, etc. Al definirse además como un gesto de oposición a un inmovilismo naturalizado de instituciones y docentes ante los problemas y deficiencias de las escuelas, es plenamente solidaria con la imagen devaluada del docente incapaz que abona el discurso gerencialista.

La idea de innovación idealiza los futuros de cambio, y siembra sospechas sobre el pasado, definiéndolo como obsoleto y tradicional. Es preocupante su uso frenético por estos días, porque el magisterio puede renovarse, pero también es un oficio de cuidado y conservación, de anterioridad. Por eso es necesario tratar el asunto con cautela. No se trata de impugnar el espíritu superador que el pensamiento innovador pueda promover, sino de señalar la forma en que los discursos innovadores se articulan muchas veces con un ideario que puede reconocerse funcional a ciertos mecanismos de destitución de lo público. Repensar las prácticas escolares para mejorarlas es un gesto imprescindible de las escuelas, en eso estaremos de acuerdo. Pero llamar a este gesto "innovación" (y no pensamiento crítico, revisión, discusión, análisis, cuestionamiento, transformación o cualquiera de las muchas formas disponibles) supone cierto atravesamiento ideológico. Esto no impide que bajo el título de la innovación se desarrollen proyectos destacables, que efectivamente movilicen cambios necesarios y positivos. De lo que se trata aquí es de identificar y analizar los rasgos políticos de las discursividades sobre el cambio y "lo nuevo", pues me interesa señalar precisamente lo que caracteriza a esta concepción del cambio, frente a otras.

Repasar los conceptos de innovación y emprendedorismo ayuda a clarificar la distancia que existe entre la actitud de sospecha y curiosidad respecto de las verdades que gobiernan una época y la actitud genérica de elogio respecto de todo lo que sea nuevo, inspirada en el espíritu comercial según el cual lo nuevo es mejor, simplemente porque es nuevo. El mercado de productos y servicios busca permanentemente disfrazar lo viejo de

nuevo, para poder venderlo otra vez. Nuevos envoltorios, nuevos nombres o logos, pequeños ajustes en la receta, combinaciones de lo mismo (muchas veces como resultado de la fusión de empresas y la creciente concentración de los capitales) resultan en nuevos productos y servicios, que son los mismos de antes, disfrazados de nuevos para que los usuarios se apresuren a comprarlos. La lógica del mercado, llevada al plano educativo, hace aceptable la idea de que la tarea docente deba renovarse constantemente, no tanto para mejorar, sino para sobrevivir.

A la actitud de curiosa e inquieta revisión de las prácticas, pensando en hacerlas más consistentes, más justas, más potentes, la llamamos habitualmente pensamiento crítico, reflexividad, espíritu revisionista. A la necesidad de adaptarse a nuevos envases para poder venderse, lo llamamos emprendedorismo, innovación permanente, gestión del cambio. Elegir cómo nombramos nuestro oficio es, en ese sentido, un modo de posicionarnos en estos tiempos en los que urge caracterizar al docente no ya como un sujeto incapaz, que busca permanentemente fórmulas eficaces para cambiar y obtener mejores resultados, sino como un sujeto consciente de su posición pública, de su agencia en la historia, y que se relaciona con el cambio procurando ver dinámicamente la transformación de la institución, de sus alumnos y de su propia práctica.

1. El presente artículo anticipa el libro: *Pedagogía* (entre paréntesis), Novedades Educativas, 2019, en prensa.

2. Gutiérrez Montoya, G. (2011). Educación emprendedora en la universidad: Educando para el futuro. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 1(2).

3. Vigorena Pérez, F. (2006). Educación emprendedora. *Pharos*, 13(1).

4. López, I. D. (2013). La educación emprendedora como elemento de progreso social. *Encuentros multidisciplinares*. Documento de la UAM.

5. Banco Mundial (2015) "Emprender está de moda en América Latina", en - <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/09/30/emprender-esta-de-moda-en-america-latina>

6. Cf. Martín Unzué Eduardo Chávez Molina: *Todes emprendedores*, revista *Anfibia*, disponible en: <http://revistaanfibia.com/ensayo/todes-emprendedores/>

7. En varios documentos del Banco Mundial aparecen (enunciadas con entusiasmo) relaciones directas entre los intereses del mercado y la formación emocional de los niños que, leídas desde una conciencia y una preocupación diferente por la educación pública, resultan esclarecedores respecto de los trasfondos de estas propuestas (p.e. <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>).

8. Blanco Suárez, J., Duarte Romero, L., & Aragón Salazar, M. (2017). Neoliberalismo y escuela. Transformaciones de la escuela a partir de las políticas neoliberales en Colombia. *Revista Republicana*, 23(23) (p.123).

9. Báez de la Fe, B. (1994) El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa, *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 4, Enero - Abril 1994.



100 AÑOS DEL NACIMIENTO DE EVA PERÓN

Viviana ALONSO

es maestra y profesora de historia. Se desempeñó en el nivel primario, secundario y en profesorado. Es la actual vicerrectora del Normal 8 de la CABA, profesora de Enseñanza de las Cs Sociales en distintos profesorados y docente de la UNAHur.



El 7 de mayo pasado se cumplieron 100 años del nacimiento de Evita la llamada "Abanderada del Pueblo". Una mujer que provoca, propone y se reinventa en cada persona que la nombra. Considerada una de las mujeres más influyentes de la política argentina, despertó pasiones y odios durante su corta vida. Su liderazgo, apoyado por el movimiento obrero y popular, protagonizó grandes conquistas como lo fue el voto femenino que se efectivizó en las elecciones de 1951. Fundó el Movimiento Peronista Femenino y fue activa impulsora de la igualdad de la mujer. Una vida llena de emociones

Falleció producto de un cáncer de útero y el derrotero de su cuerpo es una de las páginas más oscuras de la Argentina. Tras la caída del peronismo, su cuerpo fue "secuestrado" y trasladado de un lado a otro y sus restos fueron profanados. Hoy descansan sus restos en el Cementerio de la Recoleta rodeada de las familias a las que supo discutir y miles de personas "van a verla".

Con lo antedicho, no hay duda que esta figura de la historia argentina merece una centralidad en la enseñanza de las Cs Sociales y de la Historia en nuestras escuelas. Va acá una serie de propuestas para trabajar aspectos de su rica historia

Propuesta didáctica para nivel secundario

Fundamentación

Propósitos

- Presentar diversas situaciones para que los alumnos puedan elaborar puntos de vista propios sobre los distintos procesos históricos, que incluyan interpretaciones, explicaciones, hipótesis, argumentaciones y procedimientos propios de la historia.
- Presentar propuestas de enseñanza que favorezcan la integración de herramientas metodológicas utilizando variedad de fuentes, datos cuantitativos y cualitativos, haciendo hincapié en el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Objetivos

- Reconocer la importancia de la figura de Eva Perón para la consolidación del estado de bienestar en la Argentina.
- Conocer el proceso que permitió el establecimiento del voto femenino.

Contenidos

- La figura de Eva Perón y el Estado de Bienestar.
- El voto femenino.

Actividades propuestas

1. Proyección de la película "Eva Perón" de Juan Carlos Desanzo. ¿Qué conflictos aborda la película referidos a Eva? ¿Qué actores sociales pueden identificarse en el film?

¿Cómo ubicarías a esos actores respecto de la figura de Eva?

2. Observá las imágenes del libro "Evita" de Felipe Pigna, Editorial Planeta. Elaborá un ppt que de cuenta, de manera cronológica, hitos fundamentales en la vida de Eva Perón.

3. Imagina que eres un periodista de la época y tienes que escribir una noticia sobre alguna acción llevada adelante por la Fundación Evita. Para eso, buscá información sobre la Fundación, escogé alguna de esas acciones y escribí la noticia. Luego compartila con tus compañeros.

4. Analizar escritos/discursos del debate sobre la ley de sufragio femenino. Identificar los argumentos a favor y en contra y definir sobre qué ejes se sustentaban dichos argumentos.

5. Lean con tus compañeros el capítulo del "Libro negro de la segunda tiranía", referido a Eva Perón. ¿Qué afirmaciones se hacen sobre su persona? ¿Qué valoraciones, negativas o positivas, hacen sobre ella? Teniendo en cuenta que dicho libro fue producido por quienes habían derrocado al gobierno de Perón, ¿cuáles creen que serían las intenciones que tenían?

6. Daniel Santoro es un pintor argentino que ha recreado muchas obras focalizadas en el peronismo. Te proponemos que observes la obra "Invierno en la República de los Niños" ¿Por qué las niñas tienen un brazalete negro? ¿Porqué crees que la obra se llama así? Busca otras obras de este autor, ¿porqué crees que en muchas de ellas les niños están siempre con guardapolvo?



UNA JORNADA PARTICULAR: ARTE Y EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Stella KUGUEL

es Lic en Artes de la UBA, Prof. en Enseñanza Primaria, prof. de LAES y EDIS en Medios Audiovisuales en la ENS 3, 7 y 11. Prof en ESEAS M. Belgrano y Lola Mora en Teorías estéticas, Foto y cine, Lenguajes actuales del arte. Prof. de Medios Audiovisuales en el IVA. Prof. en el Área de Artes en la Especialización de Pedagogías para la igualdad en contextos socio-educativos diversos de la FFyL UBA.



Claudia LOYOLA

es Prof y Lic en Cs de la Educación. Docente de las cátedras de Pedagogía y de Problemáticas de la Educación Inicial -FFyL UBA- y de la materia Pedagogía y de los Espacios de Definición Institucional -Docentes hoy, entre el arte y la cultura y Espectadores Críticos- en la ENS 10. 2011-2018- Secretaría académica de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Prof en el Área de Artes en la Especialización de Pedagogías para la igualdad en contextos socio-educativos diversos de la FFyL UBA.

Arte, lucha e investigación en los profesorados de la Ciudad de Buenos Aires

El escenario de lucha en contra de la UNICABA y de reivindicación de la unidad de los 29 profesorados avasallados, generó en el transcurso del año pasado múltiples manifestaciones y propuestas en las cuales hubo presencia y aporte del campo de las artes, lo cual fortaleció la puesta en escena del reclamo en el escenario público.

Diversas expresiones estéticas producidas de modo colectivo en muchas de los profesorados aportaron mayor visibilidad a la oposición rotunda al planteo oficial que buscó "disolverlos" Títeres, afiches, estampas de grabado, murales, intervenciones musicales, etc.

El aporte de los múltiples lenguajes: lo literario, lo visual, lo sonoro, lo teatral, lo multimedial, etc se pusieron de manifiesto a través de distintas instancias y dispositivos en el transcurrir del conflicto Y más allá de la presencia interesantísima que los profesorados dedicados a la formación de docentes de arte tuvieron en el desarrollo de estas propuestas y producciones, también los profesorados destinados a la formación de maestros educación inicial y primaria, pudimos llevarlas a cabo. El aporte del campo del arte ha sido especialmente interesante en esta coyuntura conflictiva.

A su vez, más allá de esta situación, desde hace varios años atrás, como un susurro, en voz baja, pero de modo persistente, soportando los avatares de estos tiempos aciagos, se ha venido desarrollando artesanalmente una trama colaborativa vinculada al tema entre algunos profesorados de la ciudad y un equipo de

investigación de la FFyL UBA. Esta urdimbre inter institucional que está aún en proceso de consolidación, está compuesta por investigadoras de las carreras de Artes y de Ciencias de la Educación que radicamos nuestro trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación -FFyL UBA- y docentes de distintos IFD de la Ciudad de Buenos Aires interesadas en desarrollar reflexiones, prácticas, experiencias y producción conceptual sobre el aporte del campo del arte a la formación de docentes generalistas - de nivel inicial y primario-. Valga la aclaración, que por las múltiples inserciones laborales de las integrantes del equipo de investigación de UBA, varias tenemos un pie en cada uno de estos territorios, trabajando en la facultad pero también en Institutos de Formación Docente. Esta doble pertenencia, que desde un posicionamiento clásico de la investigación puede entenderse como un obstáculo dada nuestra implicación en las instituciones estudiadas, resulta un impulso que nos nutre y habilita modalidades de comprensión más profundas de la temática. La producción compartida con colegas que sólo trabajan en uno u otro espacio, el conocimiento de las condiciones de trabajo, los recaudos metodológicos mediatizan esta situación.

Consideramos, entonces, que este estudio que viene desarrollándose por distintas etapas y derivas desde 2008, como un hilo de agua subterráneo va permeando algunos de los espacios formativos, y llegó a la construcción, hace unas semanas atrás, de un evento que resultó una celebración compartida: **La Jornada "Artes y experiencias en la Formación Docente"**.

Cabe destacar la característica co gestionada de este evento organizado por la facultad y por las ENS 3, 4, 5, 7 y 8. El mismo representó una instancia de cierre de la última etapa de trabajo -período 2014-2017- dirigido por la Dra Flora Hillert en la cual se puso en foco el análisis de experiencias vinculadas al campo del arte llevadas a cabo en los normales, sede del trabajo de campo. A la vez, a través de este evento se anunció la apertura de una nueva etapa ya en proceso, ahora dirigida por la Mgr Victoria Orce, centrada en el análisis de las subjetividades docentes en este campo de experiencias de cruce entre el arte y la educación en las instituciones formadoras.

Durante muchos meses, atravesados por la compleja situación general del país y del particular conflicto en la ciudad, se planificó la jornada que tuvo varias fechas



Imágenes de actividad con susurradores y volanteada para socializar sobre el conflicto a los vecinos de Belgrano llevada a cabo en la Plaza de Juramento y Vuelta de Obligado por estudiantes y docentes de la ENS 10 y de la exposición de gráficos realizada por ilustradores y del Taller de estampas realizados en el marco del Festival por los profesorado organizado por la ENS 10, el ISPEE, el Eccleston y el Romero Brest en el Parque Saavedra

fallidas a fines del 2018 a partir de las movilizaciones y reclamos que conmovió la agenda de los profesorados. Finalmente, el **sábado 16 de marzo de 2019** en la sede de Puan 480 de la Facultad de Filosofía y Letras, pudo concretarse superando las expectativas de participación.

Una jornada particular

Como no podía ser de otra manera, esta Jornada tan cercana al inicio del ciclo lectivo, abierta a interesadxs en la temática, estuvo especialmente dedicada a la memoria de Débora Kozak. Su compañera y amiga, Prof Beatriz Caba, quien trabaja en el Normal 1 fue la encargada de recuperar su legado trayendo al presente sus palabras sobre el valor de la educación pública y de la lucha colectiva cotidiana. A partir de este conmovedor inicio, la jornada se desplegó en distintos momentos.

- El **panel de apertura** cuyo tema central fue **Arte, Conocimiento y Pedagogía** tuvo como expositores a Marcela Carranza (Normal 7), Griselda Galarza: (Normal 8), Diego Larrigaudiere (Normal 5), Claudia Loyola (UBA- ENS 10)

- Luego se desarrollaron **seis comisiones de trabajo** en las que docentes y estudiantes de lxs distintos profesorados participantes de esta investigación, expusieron reflexiones y experiencias de las temáticas en cuestión. Sólo destacamos aquí, el valor de la presencia compartida de estudiantes y profesorxs en calidad de expositorxs en varias de las comisiones y la multiplicidad de modalidades de exposición, que nos permitieron habitar la universidad con una textura distinta a las jornadas académicas habituales.

Los materiales de las ponencias y las síntesis de los intercambios son ahora insumo para el trabajo de análisis del equipo de investigación que dará lugar a una nueva etapa del proceso que esperamos concretar antes de mitad de año, convocando a grupos de discusión sobre los núcleos temáticos recurrentes desarrollados en dichos espacios.

- El **panel de cierre**, dio lugar a las voces de las referentes institucionales de los normales participantes a partir del eje **"Nuevos aires artísticos en la formación docente"** y a la directora de la investigación. En ese momento Beatriz Caba (regente ENS 3), Clarisa Label (regente ENS 7), Raquel Gamarnik (regente ENS 8), Claudia Calió (rectora ENS 4) expusieron reflexiones y experiencias sobre la presencia de este campo en sus



respectivas instituciones y finalmente la Dra Flora Hillert expuso sobre el valor epistemológico del arte.

- El **cierre artístico participativo** invitó a la intervención de poemas coordinados por Paz Berberoglio y Violeta Cincioni -ENS 8- y a una ronda de danza y canto comunitario -actividad coordinada por Osvaldo Aguilar ENS 7-

Una día con historia

En 2009 por iniciativa y dirección de la Dra Flora Hillert se abre esta línea de investigación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en el marco de un proyecto en red conformado por tres duplas de universidades con institutos de Formación docente Tandil, San Luis y CABA. El título del nodo que conformamos en la Ciudad de Buenos Aires desde el grupo de investigación de la Facultad con el Normal 8 fue: **"Lenguajes y comunicación en la formación docente"** Estrechamente vinculado a esta investigación, Diana Pipkin profesora del Normal 8, postuló y obtuvo en la convocatoria INFD 2010 "Conocer para incidir". el proyecto **«Más allá del texto escrito: La potencialidad de diversos objetos culturales en la formación docente»** En ambos estudios se indagó sobre el potencial de las artes focalizando en una institución de formación docente de la Ciudad y como resultado de dichos trabajos se señala un desplazamiento del foco puesto en los estudiantes hacia los formadores y sus propuestas y el valor que tiene en las instituciones el establecimiento de diálogos interdisciplinarios para la construcción de mediaciones significativas en los procesos de apropiación cultural de los estudiantes (Hillert et al 2014)

A continuación el proyecto UBACYT(2014-2017) también dirigido por Flora Hillert dio continuidad a esta línea de trabajo con el título **"La ampliación de horizontes y sentidos culturales en la formación docente inicial y continua."** en este proyecto se puso el foco en experiencias vinculadas al campo del arte en las ENS 3, 4, 5 y 7 . En diálogo con el marco de dicho proyecto, con un recorte propio, un equipo compuesto por docentes y alumnas de los profesorados 3 y 10 presentamos y obtuvimos la aprobación, en la convocatoria INFD 2015 del proyecto interinstitucional : **"Lenguajes artísticos en la formación de docentes de inicial y primaria: Indagación de aportes, tensiones y articulaciones posibles de las instancias curriculares vinculadas a este campo"** del que formamos parte ambas autoras de este





artículo, centrado en el análisis de la mirada sobre estos espacios desde la perspectiva de los docentes a cargo de los mismos.

Es el último proyecto UBACYT mencionado el que cierra, en estas jornadas su etapa de trabajo bajo la dirección de la Dra Hillert quien, de modo generoso y desde una perspectiva horizontal y colaborativa, orientó el desarrollo de un campo de conocimientos significativos en virtud de sus resonancias epistemológicas, estéticas, éticas y políticas.

A su vez, la Mgr Victoria Orce es quien da continuidad a la investigación (2018-2019) dirigiendo hoy el proyecto que hace foco en la **"Subjetividad docente: arte, cultura y ciudadanía. Tensiones entre conformismo y transformación"**

El vaciamiento del INFD que tuvo uno de sus primeros indicios en la interrupción de las convocatorias de proyectos de investigación, que aunque con condiciones acotadas en cuanto a extensión temporal y financiamiento, resultaban un gesto de incentivo y reconocimiento a la tarea de producción de conocimiento de los IFD.

La secuencia histórica presentada da cuenta de casi una década de trabajo conjunto en torno a este tema entre la Universidad y los profesorados, tiempo en el cual hemos articulado proyectos, gestionado eventos, participado de encuentros y generado publicaciones. Las jornadas fueron una oportunidad para dar visibilidad y poner en valor esta historia.

Por otra parte, una vez más se hacen evidentes, los falaces argumentos oficiales de la UNICABA. Los lazos y desarrollos académicos entre universidad e IFD existen, sólo se requieren decisiones políticas para el establecimiento de condiciones que fortalezcan estas oportunidades de trabajo al generar resonancias colaborativas inter institucionales desde iniciativas genuinas, surgidas de sus actores y territorios, en el marco del fortalecimiento de la educación pública y gratuita.

La mirada desde el arte: la puesta en valor de nuestros profesorados

La inclusión del arte en la formación de maestros de inicial y de primaria puede comprenderse como una apuesta y apertura del sistema educativo hacia un proyecto de formación integral de los docentes, que considera el fomento tanto de su capacidad expresiva como de su responsabilidad como mediadores culturales.

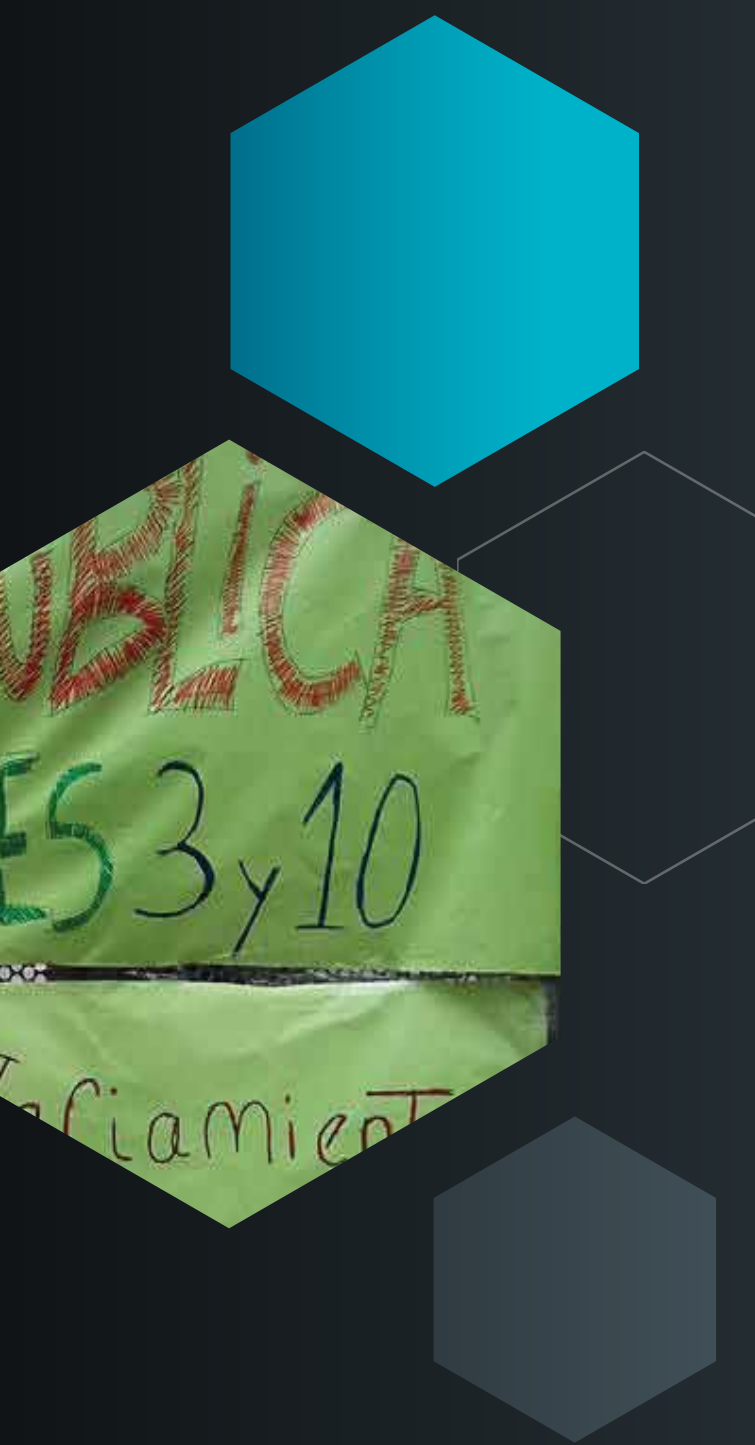
Los lenguajes y experiencias artísticas que

vienen desarrollándose a través de los LAE y EDIS en los profesorados (con sistematicidad institucional desde el 2009), son aspectos que suman para dar cuenta de la preocupación y ocupación que los terciarios tienen hace años acerca de la voluntad y convencimiento de reflexionar sobre su propio sistema, así como generar propuestas contemporáneas que ubiquen a los futuros docentes en mejores condiciones para el ejercicio pleno de su rol. El proceso de investigación, nos ha permitido confirmar que junto a los LAE (Lenguajes Artísticos expresivos) ubicados en el Campo de Formación General, los Espacios de Definición Institucional (EDIS) en distintas instituciones, remiten a experiencias y / o prácticas artísticas de diversos lenguajes (cine, fotografía, títeres, literatura, teatro, etc). Estas instancias representan en los profesorados zonas vivas, se gestan allí oportunidades de las instituciones de auto-examinar su proyecto formativo cada tres años, a la vez que concretar definiciones autónomas en torno al mismo. Los EDIS se plantean en todos los casos poniendo en relevancia el reconocimiento de las búsquedas y necesidades institucionales en su contexto, responden a demandas comunitarias y territoriales intransferibles para otras escuelas, y desenvuelven un plus de contenidos heterogéneos que evidencian el valor de lo diverso, por sobre las intenciones de uniformidad y centralización. En este proceso, la comunidad pone en juego una definición política, en muchos casos, en estrecha relación con el despliegue de experiencias estéticas para la apropiación del conocimiento y para la reflexión ética en el espacio colectivo.

En LAEs y EDIs, apuntan en el nivel subjetivo, a dar visibilidad a las improntas personales, muchas veces inhibidas de tomar protagonismo en las actividades académicas tradicionales. Les permite habitar los espacios públicos – dentro y más allá de la escuela– con frecuencia vedados para muchos de ellos, percibiendo objetos culturales, interpretándolos, expandiendo horizontes.

De este modo, el aporte del arte, lejos de entenderse como mera actividad suplementaria se ubica como una manera de investigación, apropiación y conocimiento del mundo, desde otras lógicas no verbalistas o científicas. Esta concepción ampliada del conocimiento requiere para su abordaje y desarrollo docentes que hayan transitado en su etapa formativa, experiencias significativas tanto desde la





producción como desde la expectación para nutrir su vínculo con el universo cultural en general y con el campo del arte en particular. La noción del docente como sujeto "sentipensante" da cuenta de ese horizonte de expectativas que nos convoca y que la articulación de los campos del arte y de la educación abona.

En este sentido podemos situar este trabajo en el marco de la lucha por la democratización de saberes y espacios sociales. Ciertas condiciones de las dinámicas institucionales en un plano y de la desarticulaciones entre políticas educativas y políticas culturales, nos convocan a continuar el estudio de estas temáticas y cuestiones.

La disputa con al UNICABA

En relación a la UNICABA, y sin pretender ser exhaustivas, creemos que el desarrollo de estas jornadas y la decisión de dar continuidad en un nuevo proyecto de investigación a esta temática, pone en valor lo que se pretendió invisibilizar y acallar.

- La concreción de parte del sistema formador de proyectos auto-decididos, que se anclan en el mundo y en dispositivos pedagógicos contemporáneos a través de la inclusión de materias artísticas
- El capital político y de emancipación subjetiva y colectiva que pueden aportar los saberes, recepción y quehaceres del arte en la formación docente generalista, y no ser tomados como mero instrumentos de divertimento o vacua espectacularidad del mundo del consumo.
- La dinámica de vínculo interinstitucional que desde hace años se viene desarrollando entre la Universidad y los Profesorados,
- Las zonas de decisión autónoma de los profesorados que, lejos de potenciarse, buscan desactivarse
- Los mecanismos de autoevaluación genuinos desarrollados en estos intersticios institucionales que lejos de responder a parámetros exógenos son insumos para la continuidad o reconfiguración de su propuesta formativa con sentidos propios
- La relevancia de la producción territorial y contextualizada de cada profesorado en diálogo estrecho con las características de su población y de sus condiciones
- La consideración de la voz de los estudiantes que participan de la toma de decisiones en relación a estos espacios.

- La preocupación por las condiciones laborales de lxs docentes de los EDI, que si bien garantiza una adecuación cíclica del proyecto formativo de cada institución, precariza la situación laboral de lxs docentes de estos espacios.

Dice Roberto Juarroz : "Una red de mirada mantiene unido al mundo no lo deja caerse"
Hoy más que nunca necesitamos fortalecer la trama de miradas que potencie la educación pública desde la formación docente, una trama que eluda y confronte las falacias que el poder insiste en imponer como verdad que arrasa. En esta tarea nos continuaremos encontrando...



ACOSO LABORAL

"En las sociedades de nuestro mundo occidental altamente industrializado, el lugar de trabajo constituye el último campo de batalla en el que una persona puede matar a otra sin ningún riesgo de llegar a ser procesada ante un tribunal"

HEINZ LEYMAN

Alejandra BONATO

es docente, se ha desempeñado en distintas escuelas del GCBA y fue miembro electa de la Junta de Clasificación Nivel primario. Actualmente es la Secretaria de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT) de la UTE, cargo que ocupa desde hace tres años.



El acoso laboral se configura como una violación a los derechos humanos y laborales que tiene por finalidad someter o excluir a un trabajador de su lugar de trabajo. Los maltratos pueden ser verbales o modales, continuados y deliberados, por parte de uno o varios trabajadores. No es accidental, es intencional.

Suele comenzar con algún pequeño acto aparentemente banal, un comentario malintencionado, un encogimiento de hombros o una mirada hostil, que se convierte en el primer eslabón de una perversa cadena de humillaciones, maltratos, cuyo fin es desestabilizar psicológicamente a la víctima y lograr que renuncie a su puesto de trabajo.

Es sutil, inconfesable y clandestino. Se manifiesta en una sucesión de conductas sostenidas a lo largo del tiempo como cambios de tareas sin sentido, aislamiento o difamación, sobrecarga o no asignación de tareas, asignación de tareas innecesarias o denigrantes, ocultamiento de información.

El acoso psicológico en el trabajo se caracteriza por ser una práctica que se apoya en el silencio o la complicidad de los compañeros/as de la víctima. No cuesta imaginar cuáles son los motivos que inducen a estas conductas pasivas: no ser ellos también objeto de esta agresión, no poner en peligro su puesto de trabajo, envidia o resentimiento hacia su compañero, etc.

Consecuencias

Irritabilidad, insomnio, agotamiento emocional, baja autoestima, problemas de concentración.

La víctima se siente culpable, se inmoviliza, internaliza la culpa, guarda silencio, no se defiende. Su rendimiento es cada vez peor, y eso confirma los dichos del agresor, primero falsos y luego reales.

El mal desempeño es reutilizado por el acosador para cerrar el círculo de la violencia.

El acoso laboral no es...

- UNA ENFERMEDAD: es un riesgo laboral de tipo psicosocial
- UN PROBLEMA QUE TIENE LA VÍCTIMA: es un problema que sufre la víctima.
- UN CONFLICTO: no hay conflicto a resolver. No cabe la mediación sino la protección de la víctima.
- UNA MODA: siempre existió.

Sentido-direccionalidad

- Sentido vertical:
 - ASCENDENTE: desde los trabajadores hacia un superior
 - DESCENDENTE: desde el poder formal hacia los trabajadores.

Sentido horizontal:

- Se produce entre trabajadores que ocupan un mismo nivel de jerarquía.

Rol de las organizaciones sindicales

- Visibilizar y desnaturalizar el problema a través de campañas de sensibilización.
- Acompañar y empoderar los casos específicos.
- Divulgar mediante actividades de difusión, educación e información.
- Impulsar actividades de investigación.

Prevención

La prevención del acoso laboral tiene sentido desde el momento en que consideramos este problema como un accidente laboral y a los factores que lo originan como factores de riesgo para el trabajador.

El control preventivo debe partir de la identificación de los riesgos psicosociales, de la eliminación de los factores de riesgo que sean susceptibles de ello y de la evaluación del resto de riesgos existentes en nuestro ámbito de trabajo, para implantar las medidas preventivas oportunas.

La gestión de la prevención debe dirigirse a la mejora de la calidad de vida laboral, a la vez que se garantiza y defiende la dignidad de las personas en el entorno laboral.

La única forma exitosa de intervención en un caso de violencia laboral es que NO OCURRA.

Cuando tenemos que intervenir es que llegamos tarde.

TOLERANCIA CERO PARA PRÁCTICAS DE ACOSO LABORAL

Bibliografía:

"Barómetro Cisneros XI", Iñaki Piñuel
 "Mobbing y Terror psicológico en los lugares de Trabajo", Heinz Leimann
 "El sufrimiento en el trabajo", Christophe Dejours



CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN EL NIVEL SUPERIOR EN NEUQUÉN, DIEZ AÑOS DE UN PROCESO DEMOCRÁTICO Y PARTICIPATIVO...

Marisabel
GRANDA

es prof. de nivel superior en Neuquén y es la responsable del sindicato docente ATEN en materia de Formación Docente. Además es vocal Gremial en el CPE por Media Técnica y Superior



En el año 2008 en la Provincia de Neuquén había 13 ISFD, de los cuales solo uno formaba para el Nivel Medio, los demás lo hacían para el Nivel Inicial y Primario.

Una característica de ese momento era los diferentes planes con los que se podía encontrar unx estudiantx según eligiera (en el mejor de los casos) cursar en uno u otro ISFD. Encontrábamos Institutos que habían hecho transformaciones en sus diseños (siempre de manera individual originando mayor fragmentación en el nivel), otros que sin atravesar transformación en los planes reconocía la inaplicabilidad de los mismos tal cual como figuraban en la letra e iban realizando cambios en su implementación ; por citar un ejemplo existía en el profesorado de Nivel Inicial un espacio que se denominaba " Higiene y Puericultura" en el que en realidad lxs profesores abordaban en sus propuestas contenidos de las didácticas de las Cs Naturales, dado que esa era la necesidad de la formación docente.

Otro ejemplo que se puede mencionar es que en los planes 040 y 044 (Nivel Inicial y Primario) se contemplaba una

Residencia de un cuatrimestre pero en la práctica algunos ya implementaban una residencia anual, situación que se entendía como un aporte interesante a la formación pero que no se reflejaba en el analítico, el cual solo daba cuenta de una carrera de 2 años y medio y no de 3 que eran lo que cursaban en realidad, esto perjudicaba a lxs estudiantes, luego graduadxs, en la posibilidad de contemplarse su carrera como de grado o pre grado y lo que dicha denominación posibilita o limita en las posibilidades de realizar carreras de posgrados.

Esta es una breve descripción del estado de situación que nos orienta en la necesidad percibida y compartida en ese momento de revisar la Formación Docente; el gran desafío era definir cómo. Ese proceso de pensar/nos fue el que emprendimos juntxs, los ISFD y aten, reflejando el mismo la continuidad del trabajo que se venía realizando y que aún continúa.

El Ejecutivo de la provincia, en el marco de los lineamientos Nacionales para la formación docente, definió en ese momento formar parte de la MESA CURRICULAR PATAGONICA, con docentes seleccionadxs por la jurisdicción y el resto de las provincias patagónicas que elaborarían el diseño curricular.

Los ISFD de Neuquén, organizados dentro de nuestro sindicato, rechazamos esta mesa y comenzamos a organizarnxs convencidxs de que dentro de los Institutos se podía trabajar de otra manera la construcción de un nuevo diseño curricular, apartándonos de la idea de que "especialistas seleccionadxs" (no se sabía muy bien por quienes) lo llevarían adelante. Estábamos segurxs también, de nuestro lugar como trabajadorxs intelectuales y por ende productores de conocimiento, junto a nuestrxs estudiantes y maestrxs que lxs recibían en sus prácticas-

Con esta convicción muy clara, aten y los ISFD, comenzamos a disputarle al gobierno esa posibilidad histórica, ser autorxs y constructorxs de nuestro diseño. Surge la **MESA CURRICULAR** con representantes de todos los Institutos, elegidos por lxs propios compañerxs.

Este espacio se concibió y se lleva adelante con la lógica de un espacio democrático y representativo, coordinado por la compañera Susana Barco, reconocida curricularista que puso como





condición para aceptar esta coordinación que su trabajo respondería a las necesidades del colectivo docente y de ninguna manera al gobierno de la provincia.

Un dato no menor en este proceso fue la instancia de disputa y negociación que se llevó adelante al iniciar la transformación: se trabajó en la elaboración de una norma (conocida como resolución paraguas) donde el gobierno asumía el compromiso de que ningún docente vería perjudicado derechos laborales como consecuencia de cambios curriculares. Años después esta garantía está contemplada por ley en la LOEP (Ley Orgánica de Educación Provincial).

El proceso de elaboración de los nuevos diseños se llevó adelante con los representantes de cada Instituto que una vez al mes se reunían con los mandatos, discusiones y consensos a los que se arribaba en cada ISFD.

Esta construcción no concluyó con la firma de los diseños, durante el año 2010 y hasta el 2012 hubo que dar la batalla para la creación de las horas que, al mejorar visiblemente las condiciones en las que se enseña y se aprende, implicaron mayor erogación presupuestaria. Como cada conquista de los trabajadorxs tuvimos que pelearlas en la calle hasta tanto fue implementado luego de cuatro años cohorte de cada plan.

Es importante señalar en este punto que esta transformación no solo permitió la unificación de los planes en los IFD, sino que además incorporó dentro de la carga horaria de cada profesorx las horas de extensión, investigación y articulación, un reclamo histórico de nuestro nivel superior.

También, como resultado de esa convicción y trabajo colectivo se incorporaron como perspectivas transversales las de género, Derechos Humanos e Interculturalidad.

Estos planes implicaron hoy vigentes, fueron el motivo por el cual interpelamos nuestras prácticas, compartimos lo que se iba haciendo en nuestras cátedras y pudimos sistematizar el conocimiento que allí se producía. Dicho proceso nos requirió también pensar nuestras formas de gobierno y así lo hicimos como continuidad a la elaboración de los diseños. Hoy nuestros ISFD y Escuelas Superiores de Bellas Artes y Música, cuentan con equipos de conducción electos democráticamente y que se renuevan de acuerdo al voto de los claustros cada cuatro años.

Hoy a más de diez años de este proceso colectivo, impregnado de conflictos genuinos y otros no tanto (hago referencia acá a aquellos sectores dentro de la interna sindical que aun autoproclamándose revolucionarios asumen posturas conservadoras y prefieren dejar las cosas como están aunque las mismas lejos estén de interpelar la formación docente que necesitamos)....diez años después seguimos reescribiendo con nuestras prácticas estos diseños que tanto nos enorgullecen y seguimos convencidxs de que tomamos el camino más difícil: el de las discusiones y escrituras colectivas, el de abandonar la posturas de poseedorxs del conocimiento para pensar entre todxs las escuelas y lxs maestrxs que los sectores populares necesitan.

Diez años después los ISFD seguimos organizándonos dentro de aten, resistiendo los embates de las políticas neoliberales. Hoy hay 15 ISFD en la provincia de los cuales 9 forman también para el Nivel Medio (en el 2008 solo un ISFD lo hacía) y a los cuales se suman las Escuelas Superiores de Música y Bellas Artes que han sido parte de todo este proceso de democratización del Nivel Superior.

En estas épocas en las cuales los derechos se desconocen, se avasallan, donde intentan convencernos que alguna salida puede ser individual, este proceso aún adquiere mayor relevancia; ese es el trabajo que nos seguimos dando...nuestras condiciones de trabajo son el resultado de la lucha colectiva y desde ese lugar seguimos defendiendo la Formación Docente



DÉBORA KOZAK Y LAS ESTRELLAS

Manuel BECERRA

es, como dice en su cuenta, "profesor de historia y cosas así". Se desempeña en escuelas secundarias y en profesorados de la CABA. Además es el fundador de la página de debate educativo <https://fuezlapluma.com/>



Hay un aspecto del compromiso con la escuela, o incluso de cualquier compromiso político real, del que no se habla demasiado. Los malabares que debemos hacer ante cada decisión inconsulta y brutal de la educación macrista, junto con la vorágine de salir con las banderas a la calle, borronen una clave profundamente necesaria para llevar adelante esas prácticas. Con Débora, entre planificaciones y estrategias, entre audios de WhatsApp indignada porque la había plantado la cuadrilla de infraestructura, nos reíamos. Desde su oficina en esa mole sarmientina que es el Normal 1 no sólo planificaba el trabajo diario de la gestión de una institución enorme. También pensaba y discutía las estrategias colectivas necesarias para defender la escuela pública de la indolencia de funcionarios y funcionarias para quienes las aulas son simplemente números y gastos en rojo. Y lo hacía con humor.

Débora nos enseñó que las apelaciones a la fuerza y organización colectivas no son consignas vacías. Sin las redes que tejó -tejimos- con delicadeza y astucia, la trama de la lucha contra la UniCABA, en el tremendo 2018, habría sido imposible. Sin comprender cómo se conformaban las articulaciones entre estudiantes, docentes, sindicatos, conducciones y referentes académicos no podemos entender el tiempo que le tocó vivir, y cómo supo tomar la historia en sus manos. Y más aún, sin comprender que sólo lo colectivo -y sólo lo colectivo- habilita la posibilidad de luchar con probabilidades de éxito, tampoco sabríamos leer la generosidad con que encaró sus prácticas. Su firma distintiva siempre fue la de abrir el juego, la de habilitar conversaciones, encuentros, espacios donde se cruzaban ideas diferentes y se armaba una fuerza nueva, una potencialidad más. Eso: Débora sabía zurcir futuros posibles. ¿No es ése acaso el objetivo de fondo de cualquier práctica docente?

Somos protagonistas de un tiempo donde la contraseña es la urgencia. Todo tiene que ser ya mismo: consumir, solucionar la repitencia, que egresen más docentes, que les niños escriban mejor, que interpreten textos, que estén todos dentro de la escuela, que sean el futuro del país, pero el futuro ahora. La escuela -y nosotros los docentes- no podemos satisfacer todo ya. La escuela, ese fósil obsoleto de la modernidad, parece hoy un Ave Fénix que resurge con otro mandato, pero ahora contrahegemónico: es el único lugar en el que nos tomamos el tiempo necesario para macerar nuevas ideas, para tratar a nuestros alumnos como personas con nombre, apellido, historia -pasado, presente, futuro-, con expectativas y frustraciones. Débora estaba al tanto de cada cosa que pasaba en la manzana que abarcan los dos edificios gigantes del Normal 1. Le preguntaba a un adolescente por qué había estado faltando, a una estudiante del profesorado por qué no vino a la mesa de final, a una egresada si ya pensó si quería inscribirse en otra carrera. Y en el medio, entre palo y palo, pensando encuentros, intercambiando estrategias, repartiendo frentes de batalla: "¿Podés venir a dar una charla en la carpa frente a la Legislatura?" Débora encontraba tiempo y espacio donde parecía no haberlo, porque hoy el mercado casi que nos arrebatara esos últimos resquicios de humanidad.

2018 también fue el año en que, por primera vez, se debatió la interrupción voluntaria del embarazo en el Congreso. Y el año en que la ola verde llegó a las escuelas y nos enfrentó, como docentes, a la complejidad de cómo les adolescentes encaran, ahora, sus primeras exploraciones en cuerpos ajenos, y los límites, los derechos, las redes sociales, las denuncias. En medio del vendaval de la UniCABA Débora también pensaba intervenciones pedagógicas magistrales -y, por lo tanto, que sólo conocimos unos pocos, porque así son las mejores intervenciones pedagógicas- al tiempo que revisaba su propia biografía. Nunca se consideró de vuelta: ella también estaba siendo interpelada por el gran despertar masivo de conciencia de este siglo.

(Me costará, como supongo que a varies, no pensar que la lucha por la UniCABA se la comió. Lo que nos lleva a preguntarnos, entonces, por qué. Y tal vez no haga falta una respuesta: la vida es, también, azar, como la muerte. Prefiero recordar el vértigo, todo lo que Débora construyó





durante años e hizo erupción de luchas y enseñanzas en 2018. El año pasado tomamos una velocidad difícil de controlar pero, sin embargo, luego volvíamos a la risa en un momento de pausa, a una tarde de primavera en el jardín de su casa, con mate y pasta frola.)

Pienso, mientras termino de escribir esta reseña chiquita, que tan poca justicia le puede hacer a esta maestra que dejó enseñanzas de esas duraderas en quienes compartimos tiempo, espacio y lucha con ella, pienso de nuevo, decía, en la importancia de la risa. De mirarnos a los ojos y no dejarnos llevar por la mera apariencia -de una decisión política, de un escrache virtual- para calentar agua para unos mates y charlar en profundidad. El ejercicio de este escrito también es un repaso de un año lleno de tensiones y situaciones límite. ¿Cómo pudimos enfrentarlo?

Porque Débora nos habilitó el espacio, nos dio libertad de acción -y también nos retó-, se exigió a ella misma, y a quienes estuvimos allí, la necesidad de frenar a pensar mientras colisionaban los planetas. Como si, en medio de la guerra de las galaxias, bajáramos un rato a tierra para atender lo urgente, que justamente es lo que requiere mucho tiempo. Para después volver a las estrellas.

Débora no volverá de esas estrellas, y nosotres aún seguimos en la tierra. Pero tenemos las redes que nos dejó, tenemos los mapas celestes para ubicarla, lanzar una pregunta y pensar: "¿Qué haría Débora?" y pensar en silencio. Y volver a actuar. Con ella aconsejándonos al oído.