

¿Qué docencia para estos tiempos?

A 100 años del nacimiento
de Paulo Freire



¿Qué docencia para estos tiempos?

A 100 años del nacimiento de Paulo Freire

Ediciones CTERA - Secretaría de Educación

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA ¿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: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-46559-7-4

1. Formación Docente. 2. Pedagogía. 3. Medios de Enseñanza. I. Alesso, Sonia, ed. II. Duhalde, Miguel, ed. III. Título.
CDD 371.10209

Equipo de Ediciones CTERA

Coordinación General: Sonia Alesso y Miguel Duhalde

Diagramación y diseño: Nora Raimondo

Corrección de estilo: María Abal Medina

Cecilia Dupuy y Andrea Núñez

Transcripciones: Ayelén Duhalde

Archivo Fotográfico: Leandro Galván

Las imágenes incluidas en esta edición pertenecen y fueron gentilmente ofrecidas por la Secretaría de Prensa de la CTERA, las Entidades de Base de CTERA de las distintas provincias de todo el país, el Colectivo de educadores/as participante de las expediciones pedagógicas y del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, Cátedra Libre Paulo Freire UTE 2007.

1ª Edición, abril de 2022
ISBN 978-987-46559-7-4

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

ISBN 978-987-46559-7-4



9 789874 655974

ÍNDICE

Presentación	5
<i>Sonia Alesso</i>	7
<i>Hugo Yasky</i>	11
<i>David Edwards</i>	15
Diálogos Imprescindibles en educación	
<i>Alicia de Alba y Adriana Puiggrós</i>	19
Las Ideas de Freire A 100 Años de su nacimiento	
<i>Rodrigo Vera, Lidia Rodríguez y Walter Kohan</i>	29
Sección: Temáticas Emergentes	
Las infancias en contexto de desigualdad	
<i>Valeria Llobet, María Carmen Silveira Barbosa y Patricia Redondo</i>	43
La educación sexual integral con perspectiva de género	
<i>Dora Barrancos, Ana Carcedo y Graciela Morgade</i>	67
Los desafíos para la formación docente	
<i>Flavia Terigi y Myriam Feldfeber</i>	81
Educación, conocimiento, comunicación y tecnologías	
<i>Analía Segal, Sandra Carli e Inés Dussel</i>	99
La enseñanza en tiempos de excepción:	
Nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social	
<i>Patricia Sadowsky y José Antonio Castorina</i>	119
Educación ambiental para el desarrollo sustentable	
<i>Daniel Gaio, Rebeca Logan y Pablo Bertinat</i>	137

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Trabajo docente, escuelas cuidadas y seguras <i>Dalila Andrade Oliveira, Mabel Ojea y Lilian Capone</i>	155
Educación, pueblos originarios e interculturalidad <i>Teresa Laura Artieda y Sofía Thisted</i>	173
Situación educativa y procesos de privatización <i>Pablo Gentili, Fátima Da Silva, Combertty Rodríguez</i>	187
Pensamiento pedagógico latinoamericano en prospectiva <i>Pablo Imen, Cintia Rogovsky y Alfonso Tamayo</i>	205
Cuerpo, juego y expresión en escuelas emancipadoras <i>Gabriel Garzón, Víctor Pavía y Elena Santa Cruz</i>	223
Reflexiones finales	241
Participantes	245

Presentación

En el marco de las acciones promovidas desde la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) por los 100 años del nacimiento del pedagogo Paulo Freire, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), realizó el Congreso Pedagógico 2021 “¿Qué docencia para estos tiempos?”.

Esta iniciativa de CTERA se presenta en un momento en el que resulta totalmente necesario reflexionar sobre el presente y el porvenir de la educación y la docencia, partiendo del análisis de un contexto signado por la llegada de una pandemia, y en el marco de la crisis civilizatoria que afecta a toda la humanidad, especialmente, a los sectores más perjudicados y vulnerados en sus derechos fundamentales para tener una vida digna.

Las distintas intervenciones realizadas en el Congreso Pedagógico de CTERA 2021, se transcriben en la presente edición colectiva, con la intencionalidad de compartir los aportes, saberes e ideas con toda la docencia, como así también para potenciar el análisis y promover nuevas reflexiones y debates acerca de “lo educativo” en el contexto actual, y sobre las condiciones y desafíos político-pedagógicos para la educación y la docencia que necesitamos y deseamos de cara al porvenir.

Celebrar el nacimiento de Paulo Freire, invita siempre a resignificar el legado de su pensamiento en nuestras praxis, y también convoca, hoy más que nunca, a la construcción de proyectos político-educativos emancipadores para nuestros pueblos, que nos habiliten para trabajar y luchar por ese nuevo mundo de igualdad y justicia social con el que tanto soñamos.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Esta nueva acción que desplegamos con la presente edición especial se inscribe en el camino ya iniciado por nuestra organización gremial hacia la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Movimiento desde donde hemos venido confrontando de manera crítica, colectiva y creativa las desigualdades preexistentes en nuestra región, que se han exacerbado durante la pandemia.

Con esta edición, en definitiva, renovamos las expectativas de seguir aportando hacia la construcción de un proyecto político-pedagógico en clave emancipadora.

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

Apertura del Congreso Pedagógico de CTERA 2021

Sonia Alesso

Es una gran alegría inaugurar un nuevo Congreso Pedagógico de CTERA, a los 100 años del natalicio de Paulo Freire, pedagogo, filósofo, político, pensador de América Latina y del mundo.

La alegría se conjuga con el agradecimiento a los y las más de diez mil docentes de todo el país que se inscribieron en este Congreso, a los sindicatos de base de CTERA que lo hicieron posible y a la Internacional de la Educación por su apoyo y acompañamiento; también a las autoridades del Ministerio de Educación Nacional y del Ministerio de Cultura de la Nación, y las y los pedagogos de Argentina y del mundo que nos acompañan en estos debates.

Este homenaje a Paulo Freire en su natalicio lo hacemos en la convicción de que su legado es, hoy más que nunca, imprescindible para pensar la escuela que queremos. Pensar la educación en tiempos de pandemia y de post-pandemia requiere de tender puentes entre los maestros, maestras, profesores, profesoras, nuestros sindicatos, y también organizaciones sociales feministas, de DDHH, ambientalistas. Porque volver a dialogar con el Freire educador, con el filósofo y con el político, se vuelve un hecho ineludible para quienes somos parte de los procesos de organización popular.

El Congreso Pedagógico ¿qué docencia para estos tiempos? es también hacer un homenaje a las y los maestros, profesores, directivos y personal educativo por el esfuerzo y el trabajo en estos tiempos tan difíciles. Y lo hacemos en un momento en el que en Argentina y en nuestra Patria Grande las derechas están

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

tratando de avanzar sobre la escuela pública y sobre los derechos laborales de la clase trabajadora. Por eso ahora, más que nunca, debemos sostener la defensa de la Escuela Pública.

En tiempos de contraofensivas de las derechas a nivel global, de emergencia de nuevos sentidos xenófobos, individualistas, meritócratas, misóginos y patriarcales, es imprescindible construir herramientas para volver sobre lo común, sobre lo colectivo, con proyectos políticos y pedagógicos emancipadores.

Desde nuestras organizaciones concebimos a la educación como una práctica liberadora, por ello impulsamos el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, y lo pensamos desde Argentina y desde la Patria Grande, la patria de los pueblos originarios, de la América morena, de las mujeres que lucharon y luchan por la independencia.

Esa práctica liberadora la sostenemos en las aulas, en “el zoom”, en los patios de las escuelas, en nuestras marchas, en las luchas acumuladas del magisterio y de la clase obrera a lo largo de toda la historia de resistencias y triunfos para la clase trabajadora.

También lo hacemos desde el dolor de nuestros 30.000 detenidos desaparecidos, y de nuestra irrenunciable lucha por MEMORIA, VERDAD Y JUSTICIA. Lo hacemos porque seguiremos luchando por justicia completa para Carlos Fuentealba, por Santiago Maldonado y por Rafael Nahuel. Lo hacemos para que nunca más una maestra o un maestro muera por ir a trabajar como pasó recientemente con Sandra y Rubén, y Mónica Jara.

Lo hacemos por nuestras infancias y juventudes, porque nuestro compromiso va más allá de luchar por un salario digno y por las condiciones de trabajo, también luchamos para que en esta querida patria nuestros pibes y pibas, tengan derecho a la mejor educación.

Y lo hemos demostrado a lo largo de toda la historia de CTERA, porque siempre estuvimos en el lugar donde había que estar. Sin neutralidad, poniendo el cuerpo en los momentos más difíciles, y sin olvidarnos de las escuelas rurales de nuestro norte alejado ni las del extremo sur, de las escuelas de islas, de las escuelas en contextos de encierro, de los jardines y escuelas de los grandes conurbanos de la Argentina donde falta de todo, menos el amor, el compromiso y la utopía de un maestro, de una maestra, de un profesor, que, a cualquier

hora, con dedicación, quizás hasta restando tiempo a sus propios hijos, se ponen a dibujar destinos, presentes y futuros amorosos, donde alojar a todos y a todas.

Tenemos un compromiso ineludable con los pibes y las pibas, y tenemos que dejar bien en claro que, aunque nos quieran hacer creer que no hubo clases, aunque los medios y el poder económico desprecien la escuela pública -porque quieren hacer grandes negocios con la educación-, nosotros y nosotras estuvimos ahí, en los comedores, en las calles, enseñando, resistiendo y soñando.

Seguimos estando para pensar ¿cuál es nuestro “inédito viable”? Es una pregunta que nos implica a los sindicatos y a los movimientos populares que luchamos por la justicia social.

¿Cómo construir ese horizonte utópico pero realizable, que nos proyecte hacia un futuro posible a través de la comprensión, deconstrucción y praxis crítica en el presente?

Estos son algunos interrogantes que demandan de un debate sincero y democrático entre quienes nos sentimos parte de esas ideas.

“Aunque se pregone que la educación ya no tiene nada que ver con el sueño, sino con el entrenamiento técnico de los educandos, sigue en pie la necesidad de que insistamos en los sueños y en la utopía [...] Nuestra utopía, nuestra sana locura es la creación de un mundo en el que el poder se asiente de tal manera en la ética que, sin ella, se destruya y no sobreviva”.

Paulo Freire

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Inauguración del Congreso Pedagógico y saludo de la IEAL

Hugo Yasky

Sabemos que formamos parte de esa América que nos hace sentir parte del sueño colectivo que es la educación pública como un derecho social y como la posibilidad de transformar a las personas en cuyas manos está la posibilidad de transformar la sociedad, tal como lo dice Freire.

Es justo recordar siempre a los compañeros/as que estuvieron desde el primer día ocupando lugares esenciales para que la pandemia se pudiera enfrentar tratando de mitigar el dolor y la penuria de muchos que en la condición del aislamiento social quedaban prácticamente sin la posibilidad de acceder a la comida diaria. Un reconocimiento enorme a las y los maestros, a las y los profesores y un reconocimiento emocionado a las y los que perdieron su vida trabajando. Demostrando en la práctica lo que significa la solidaridad de los que nos sentimos parte de ese gran cardumen que compone nuestra clase y que compone también la humanidad.

El tema que nos convoca tiene una enorme pregunta y muchas respuestas que vamos tratando de encontrar a lo largo de nuestras luchas: ¿Qué docencia para estos tiempos?. La pandemia hizo que esta pregunta adquiriera mayor complejidad. Seguramente en otro momento también hubiéramos hecho esta pregunta. Pero la pandemia, con esa presencia disruptiva, se metió en nuestras vidas generando a su paso una gran confusión y desorden. Entonces, hay que aprender a vivir de otra manera y aprender a manejar el miedo y la incertidumbre. Aprender a familiarizarnos con la escuela presencial o no presencial y a otras tantas cuestiones más.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Este irrumpir de la pandemia benefició a los que tienen el poder económico para construir todavía mayores brechas de desigualdad. Después de casi dos años de pandemia, los que eran pobres aún son más pobres, y los que ya eran ricos, son muchísimo más ricos. Este fenómeno nos pone frente al hecho de que de alguna manera el caos o la incertidumbre, la inseguridad y el desorden en nuestras vidas es un elemento que beneficia a aquellos que son dueños del poder económico.

Recuerdo a un ministro de educación que hablaba de la incertidumbre y que nos teníamos que acostumbrar a vivir con ella y aceptarla como parte de la vida cotidiana e, incluso, disfrutarla. Pero en realidad cuando vemos el efecto disciplinador que tiene la incertidumbre para las y los trabajadores, vemos que esa idea de incertidumbre es totalmente funcional para el poder dominante. La inseguridad de no saber si voy a tener o no tener trabajo; la inseguridad de no saber si, teniendo trabajo, voy a tener o no estabilidad; la incertidumbre de no saber si mi trabajo como docente tiene sentido o si mi trabajo como docente aporta a la transformación de la vida de la comunidad que me rodea. Si mi trabajo es un trabajo que la sociedad valora y respeta; o si ser docente es motivo todavía de orgullo para el que ejerce esta profesión.

Todas estas preguntas hoy las tenemos que reformular porque hay un intento permanente de socavar nuestra autoestima como docentes y hay una interpe-lación permanente haciendo a los docentes culpables de algo que no se sabe bien qué es, pero que, en todo caso, se sintetiza con esa frase lacónica de los que quieren destruir a la escuela pública y que dicen que la educación ya no tiene ninguna posibilidad de responder a las necesidades de la sociedad.

Ese ataque permanente de los que pretenden convertir a las y los educadores en autómatas y a las escuelas en lugares para enseñar ciertas destrezas y conocimientos técnicos vinculados a saberes funcionales a la demanda del aparato productivo, terminan limitando el horizonte de nuestro trabajo docente. Son todas cuestiones que tenemos que poner entre signos de interrogación y a las que les tenemos que poner texto, porque muchas veces nos horadan y desgastan y hacen que no sintamos el orgullo y la alegría de vestirnos con un guardapolvo blanco y de enseñar y ejercer ese trabajo vinculado a la libertad y al pensamiento crítico y transformador.

Los grandes grupos dominantes, en los momentos de caos y confusión, tienen la capacidad de disciplinarnos a través del temor. Ese disciplinamiento ejerci-

do en el marco del desorden, logra que las cuestiones que realmente tenemos que discutir se transfiguren y se conviertan en discusiones que pierden el sentido. Por ejemplo, terminamos discutiendo durante un año la cuestión de la presencialidad, como si se pudiese dividir taxativamente el tema, o como si existiesen dos doctrinas o bandos en pugna. Pero esa es la capacidad de los medios para generar la confusión que nos pone en un estado de incertidumbre.

Creo que tenemos que recuperar ese orgullo que la CTERA proclamó en los principios de la declaración del año 1973, cuando estableció que los trabajadores de la educación tenemos que estar comprometidos con la construcción de un poderoso instrumento de liberación que es la educación pública y que el camino y el destino de la docencia está atado a la clase trabajadora. Hoy volvemos a reivindicarlo, justamente en este momento en el que el mundo se debate para encontrar de alguna manera la forma de sobrevivir frente a estas leyes crueles e inhumanas que intentan imponer los neoliberales y la economía del mercado, y aquellos que intentan avalar el modelo en el que triunfan los poderosos sobre los débiles.

En este momento, reivindicar nuestra condición como docentes, como seres libres, con pensamiento crítico, de seres que no se van a doblegar ante la imposición de los poderosos, justamente en tiempos de homenaje a Freire, reivindicar todo esto, es convertir nuestra tarea y nuestra escuela en un ámbito desde donde se va a forjar un destino mejor.

Nos merecemos ser conscientes de que estamos ante una posibilidad de transformar la realidad que, contra lo que querían los poderosos, todavía no está definida, por más que lo prohíban a Freire o estigmaticen a la educación pública, o que quieran silenciar a los docentes con pensamiento crítico.

La flecha está en el aire, la pelea continúa y el horizonte de transformación está al alcance de nuestras manos, de las manos de los y las alumnas y de la clase trabajadora a la que pertenecemos.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Reconocimiento del Congreso Pedagógico y saludo de la IE

David Edwards

Ni el COVID, ni la pandemia mundial nos impide unirnos en un abrazo solidario y compartir este encuentro tan importante para la docencia y para la educación en todas sus dimensiones.

El tema que ha escogido la CTERA para este congreso: “¿qué docencia para estos tiempos?” es a la vez una pregunta y un reto. La pregunta la exploramos cada día frente a una pandemia mundial y frente a la avaricia del mercado que amenaza a una pedagogía crítica y transformadora; el reto lo podemos enmarcar en la pedagogía y el legado que nos deja Paulo Freire a 100 años de su nacimiento. Paulo Freire, maestro y alumno, aliado de los trabajadores y trabajadoras de la educación, de las y los estudiantes, incansable defensor del derecho al conocimiento, al empoderamiento y de la democracia.

Hoy más que nunca necesitamos una escuela como la que imaginó y creó Paulo Freire. Una de las grandes lecciones de Freire es que debemos observar nuestra realidad más inmediata para poder entenderla y después transformarla. Freire rechaza los modelos utilitaristas y bancarios, y también la lógica de la inversión en conocimiento, capital humano y los adoctrinamientos y la domesticación.

Tal como lo define el pedagogo latinoamericano, la educación es un acto político transformador y ustedes en CTERA le dicen al país y al mundo que las fuerzas que quieren acabar con la educación pública y con las organizaciones sindicales “no pasarán”. No pasarán por encima de estudiantes empoderados y docentes críticos porque nadie puede vencer a quien ha tomado conciencia.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Hoy vemos como los compañeros y compañeras son perseguidos por enseñar, o por defender la ciencia, y por oponerse a que escuelas sean vendidas al mejor postor. Vemos a un mundo en llamas y ahogado al mismo tiempo por la crisis climática fruto de un sistema codicioso y explotador. ¿Cómo mantener la esperanza entonces? ¿Cómo practicar la libertad y la transformación?

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano ha sido una magnífica respuesta, única en el mundo para responder a esos interrogantes. Inspirado por la pedagogía de Freire el MPL trabaja en forma propositiva y construye esas propuestas de forma colectiva. Toda lucha es un aprendizaje desde la acción colectiva. Por eso como docentes somos tan peligrosos para el poder autoritario. Nuestros valores generan pánico en los opresores. Desean borrarlos de la escena, sacar lo político de la educación y vaciarla de sentido.

Nosotros sabemos que la educación tiene un poder transformador. Transforma un mundo duro y hostil para millones de personas en un lugar donde podemos crecer colectivamente sin soltarnos la mano.

A 100 años de su nacimiento, Freire está más vivo que nunca en nuestra mente y en nuestros corazones. Su legado está vivo en el trabajo docente, cada día, dentro y fuera de las aulas y siempre de la mano de CTERA.

Trabajemos por una educación pública creativa, crítica, alegre y transformadora.



Diálogos imprescindibles en educación



■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Alicia de Alba y Adriana Puiggrós

■ **Alicia de Alba:** Creo que lo primero que hay que hacer es aprender de esta situación de pandemia. Esto significa aprender de los maestros y las maestras de todos los países y pueblos de América Latina, porque hay una gran enseñanza que nos han brindado a través de su práctica político-pedagógica y de su práctica educativa.

Hasta ahora, desde los medios de comunicación más vinculados al neoliberalismo, se ha dicho que la única solución a la educación es lo digital y desde estos mismos medios se reclama por “todo lo perdido en la pandemia”. Al respecto, y sin negar todos los problemas que tenemos y que hemos tenido en nuestro campo de la educación, es muy importante reconocer cómo tanto a nivel de iniciativas estatales, sindicales y de maestras y maestros, se produjeron experiencias político-pedagógicas y didácticas que se caracterizan por una articulación de diferentes medios que van desde las radios, las cartillas, la comunicación cara a cara, hasta la utilización de las plataformas digitales.

Hay una gran capacidad y un gran compromiso de maestros y maestras que hay que reconocer y analizar para difundir todo este trabajo pedagógico y didáctico que se ha realizado.

Frente a la dicotomía presencial o digital, vemos que estas prácticas político-pedagógicas nos han permitido la construcción de la presencialidad en la virtualidad y ésta es una construcción hasta cierto punto inédita por su carácter y por lo imprevisto de la pandemia; pero que se sustenta en el vínculo pedagógico que, tal como Freire señalaba, es de educador/a - educando/a y de educando/a - educador/a. Entonces, en la medida en que se constituya ese

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

vínculo –aun en la misma digitalidad o virtualidad como en la que estamos en este momento–, se construye el conocimiento; es decir, el conocimiento se construye en la relación pedagógica, en la relación política, en el diálogo, el análisis, la crítica.

Lo primero, entonces, es aprender de las prácticas político-pedagógicas que se han desarrollado en la pandemia y en lo que empieza a ser la pospandemia; aprender de ese compromiso y lucha constante de maestras y maestros en la educación pública y en la educación popular en Latinoamérica.

Citando a Freire, digo, “confiamos siempre en el pueblo. Negaremos siempre fórmulas dadas. Afirmamos siempre que tenemos que cambiar junto a él, y no sólo ofrecerle datos”.

■ **Adriana Puiggrós:** En el contexto de pandemia, las y los docentes podrían no haber salido a trabajar amparándose en cualquier estatuto, y sin embargo hemos visto que la gran mayoría de la docencia tuvo la actitud de compromiso.

Un punto muy importante es el diálogo y el vínculo, en el sentido que lo plantea Alicia. El punto del encuentro entre las y los docentes, los chicos y las chicas. Y para Freire, el vínculo pedagógico es, fundamentalmente, un vínculo político.

Hay una maravillosa entrevista y diálogo entre Paulo Freire y el educador popular Frei Beto, en el que los dos dicen cómo, en el peor de los momentos, recordar el vínculo pedagógico, el recordar a los alumnos, los volvía a la vida. Lo decían en las peores situaciones como las que vivieron cuando estaban encarcelados. Aún en esas terribles situaciones, poder rearmar, aun de manera imaginaria el vínculo con los alumnos les permitía abrir su encierro, pensar y darse cuenta de que hay futuro.

Freire también insiste en la idea de la historicidad en la educación, en cómo la historicidad biográfica, comunitaria y de la sociedad habitan el vínculo pedagógico. Por eso quiero rescatar otro aspecto que tiene una enorme actualidad. Freire empezó a darse cuenta de que la alfabetización no es una tarea mecánica (como hoy, estar frente a una computadora tampoco tiene que ser pensada ni realizada como una tarea mecánica), porque eso tiene que ver con el vínculo

que se establece. Eso tiene que ver con algo más que enseñar las letras para que el otro las repita. Se trata de que el maestro y la maestra puedan escuchar y tomar el lenguaje del alumno para junto con ellos ir construyendo ese “método de alfabetización”; que en realidad, más que método es una concepción, una apertura, en el fondo, una nueva filosofía de la educación, con un elemento importantísimo que es el tema de la crítica. Una filosofía crítica de la educación.

Lo primero que quiero destacar, entonces, es esta enorme importancia que tiene el hecho de que los docentes hayan salido a rescatar el vínculo. Y también en el momento en el que se comienzan a restituir las clases presenciales, la importancia de la tarea de las y los docentes en la restitución de ese vínculo que va a tener aspectos muy nuevos, porque no es la mera reproducción de los que ya teníamos. La situación no es la anterior que regresó, son nuevos problemas y nuevas vivencias y eso hay que escucharlo mucho. Hay que ver, entonces, cómo ese nuevo vínculo incide también en la dimensión curricular.

■ **Alicia de Alba:** Volviendo sobre la cuestión de la incertidumbre, en términos de Laclau, podemos decir que la contingencia es constitutiva, y en términos más amplios, estamos en un momento en el que esta crisis estructural generalizada, que nos atraviesa con mucha fuerza desde finales de la década de los 80 del Siglo XX, tiene una fuerte velocidad y la incertidumbre se encuentra en un lugar muy importante.

En tal sentido quiero hacer referencia a cómo pensar, cómo construir y cómo continuar en la escuela pública y en las luchas sociales y en nuestros movimientos el asunto de las “alfabetizaciones” en plural.

Como plantea Adriana, una de las cosas más importantes que recuperamos de Freire es su filosofía crítica. A partir de Freire podemos retomar su filosofía y sus principios políticos y con esto leer la realidad. Porque la alfabetización tiene que ver con la capacidad crítica de leer el mundo, con la capacidad crítica de lectura del “mundo/mundos”. Hoy en día tenemos que incorporar los diferentes tipos de alfabetización y los tenemos que abordar como tarea social. Por ello, el campo de la educación y la pedagogía son nodales. Y también lo son en toda la sociedad.

La alfabetización intergeneracional es una, porque desde luego hay distancias muy importantes en este aspecto generacional. Y el trabajo con los jóvenes es

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

una alimentación constante, estar en contacto con las diferentes generaciones y escucharlas genera una riqueza invaluable.

La alfabetización histórica también, porque una de las cuestiones más terribles del neoliberalismo es el hecho de querer borrar nuestra historia. El neoliberalismo la borra de una manera espantosa porque, por un lado, hay un borramiento, pero por otro lado, también hay un trastocamiento de la historia en función de los fines de la derecha y del neoconservadurismo. Necesitamos la alfabetización histórica como un elemento vertebral de esta construcción que de alguna manera estamos llevando a cabo día a día, a través de nuestras prácticas educativas y pedagógicas, pues es ahí que vamos construyendo cotidianamente pedacitos de presente-futuro.

Otra cuestión muy importante es la alfabetización ambiental. Tenemos que hacernos cargo de la crisis ambiental y trabajar mucho con eso. Tenemos que analizar con qué lentes se ve el problema porque han pasado tantos años y no se ha podido aún poner en el lugar que tienen que estar los intereses de la vida y parar hasta donde sea posible el cambio climático.

La alfabetización de género es también muy importante. Es muy complejo, no hay soluciones simplistas. Tenemos que conocernos, respetarnos y aceptarnos como somos. Gracias a las luchas feministas dadas a través de los últimos siglos, se empiezan a escuchar estas voces, pero aun con problemas muy graves y serios, como los feminicidios, por ejemplo.

La otra cuestión, es pasar de la interculturalidad al contacto cultural. La interculturalidad es muy importante, desde luego, porque es un acercamiento a lo otro, al otro, a la otra. Pero es a través del contacto cultural que se han formado las culturas en la historia de la humanidad. Y el contacto afecta la subjetividad porque puede tocar elementos nodales de las identificaciones primarias, o del lugar donde fuimos inscriptos/as, sembradas/os. El contacto cultural es conflicto, es desigual y es productivo; se da de manera muy fuerte cuando se encuentran diferentes culturas pero esto también se da a nivel de las sociedades y América Latina es un gran ejemplo de ese proceso. Por eso hay que trabajar cada vez más el contacto cultural desde la educación.

Por último, quiero plantear la idea de la “alfabetización en el algoritmo de la incertidumbre”. Tenemos que conocer, así como en su momento fue la palabra generadora en Freire, cómo juegan hoy y cómo se construyen ahora

estos algoritmos que tienden a manejarnos de una manera tan fuerte desde el neoliberalismo. Conocer estas lógicas, conocer cómo se construyen e incorporar en la formación docente esta cuestión de la formación en el algoritmo de la incertidumbre es muy importante para estos tiempos.

■ **Adriana Puiggrós:** Retomando lo que plantea Alicia respecto al contacto cultural, quiero decir que también incluye el contacto con otras formaciones culturales de nuestra propia sociedad. Entonces, por ejemplo, una buena política educativa se da cuando distintas formaciones culturales pueden hacer contacto para construirla.

Hay un tema político-pedagógico intergeneracional muy serio, que es producto del neoliberalismo, que es su intento de separar a todos. Intenta separar a las generaciones y a los diferentes grupos sociales. Intenta jerarquizar y establecer rankings combinando clases y sectores sociales, etnias, culturas, lenguas, géneros y también las distintas generaciones. Donde los perdedores son siempre los mismos.

Pero ahora quiero referirme al impacto intergeneracional negativo que produjo el cambio tecnológico. Hoy vemos la diferencia fuerte que existe en el hecho de que haya nativos, adoptivos y que haya analfabetos tecnológicos. Por supuesto el factor económico-social es un componente básico del dispositivo de selección mediante las diferencias en el acceso a la tecnología, pero debe atenderse su articulación con el factor etario. Cuando digo tecnológico no me estoy refiriendo solo al uso mecánico de la computadora, sino a una lógica, a una forma de abordaje y de ordenamiento de saberes, a nuevas formas de vinculación a través de los medios. A cambios profundos que alteran el orden milenario de trasmisión de la cultura. Los viejos y su sabiduría solamente siguen siendo valorados por los pueblos originarios, lo cual tiene profunda relación con el borramiento de la historia al que hacía mención Alicia.

Y esto los educadores de jóvenes y adultos lo tienen que tener muy en cuenta porque no son sólo las personas que no han terminado la primaria o la secundaria quienes son los sujetos de esta educación y de esta nueva etapa de la educación que se está abriendo, sino que son el conjunto de las generaciones que han quedado fuera de la distribución de saberes.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Es muy importante tener en cuenta el vínculo pedagógico intergeneracional en su cruce con la tecnología y también las presencias históricas de otros sectores sociales como las familias y las comunidades, porque siempre tuvieron una presencia en la escuelas pública. Pero hoy eso es algo difícil porque el neoliberalismo trabaja para que no exista, trabaja para romper esos vínculos, trabaja para que las familias y las comunidades no tengan relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje porque aspiran que este proceso sea dominado por la llamada “tecnología”, detrás de la cual están, por supuesto, los que la producen y orientan hacia sus propios intereses.

Con respecto a lo ambiental, creo que ya no estamos en condiciones de sostener lo ambiental como una capítulo más, como una materia o como un punto del currículum. Ya es necesario que el tema ambiental cruce de manera transversal todos los niveles de la enseñanza y es necesario que se conozca la lógica del planteo ambientalista.

■ **Alicia de Alba:** Retomando lo de las alfabetizaciones que hemos mencionado, con cierto énfasis en la alfabetización ambiental, hemos construido una noción de horizonte ontológico-semiótico, que es prácticamente sinónimo de cultura pero que la hemos nombrado con otros significantes para destacar otros elementos. Esto porque, en muchas ocasiones se hace una folclorización de la cultura, lo que es muy bonito, por ejemplo cuando se la refiere a las costumbres, los trajes típicos, las comidas, pero se descuidan cuestiones como las formas de inteligibilidad. Esto es, cuando me acerco a las otras, al otro, a lo otro, me pregunto cómo es su lógica, cuál es su forma de inteligibilidad; incluso la forma de percepción de los olores, los colores, los sabores, las texturas. Y también la pregunta sobre cómo nos inscribieron desde antes de nacer en la realidad. Cómo nos inscribieron en la familia, en la sociedad y cómo nos inscribieron en la naturaleza. O en su lugar considero que sus formas de inteligibilidad, de percepción, de manejo de la emotividad, de inscripción en la naturaleza, de construcción de roles, narrativas y mitos constituyentes son igual a las propias. Esta es una de las claves del contacto cultural.

En América Latina tenemos que aprender, sobre todo las poblaciones que vivimos en ambientes más cosmopolitas o urbanos, porque tenemos una relación muy cosificada con la naturaleza, la sociedad y la otredad. El contacto cultural, cobra importancia en el análisis de cómo construir el vínculo político-pedagógico preguntándonos sobre cómo fuimos inscriptos (sembrados) en

la sociedad. Desde luego, la lucha siempre sigue, estamos ahí hasta el final, y luego también seguirá con las demás generaciones.

■ **Adriana Puiggrós:** El tema de la mirada folclórica opuesta a la de la inteligibilidad, refiere al respeto por la mirada del otro. Y vino a mi mente el recuerdo de Facundo. Al final de Facundo, Sarmiento describe los personajes del campo con tono de museo (con mirada folclórica) y de ninguna manera tiene en cuenta el elemento trabajo, el elemento productivo, ni al sujeto productivo (al criollo productivo). Si nos detenemos ahí, podemos desarrollar una historia que llega hasta el gobierno de Macri, que es el pensamiento político sobre lo “improductivo”, un pensamiento que niega la capacidad productiva del otro, que niega el valor del trabajo del otro.

Por eso la importancia que tiene hoy el trabajo docente y el trabajo en general, porque la derecha avanza queriendo terminar con las conquistas de más de un siglo. Este ataque de la derecha se asienta sobre un profundo desprecio por el otro. Ven al otro solo desde lo folclórico (en el mejor de los casos) pero negándole todo tipo de inteligibilidad.

Nosotros, por el contrario, queremos ser democráticos y que se respete el trabajo, el trabajo de los docentes y al trabajador en general. En ese sentido retomo el recuerdo de Yasky sobre el año 73 cuando se fundó la CTERA y cuando los docentes tomaron el lugar de trabajadores, esa identidad de los docentes como trabajadores que hoy es dominante en América Latina, en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, en la Internacional de la Educación.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?



Las Ideas de Freire a 100 Años de su nacimiento



■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Rodrigo Vera

Voy a retomar las ideas de Paulo Freire para abordar lo que llamo la “sindemia” del covid-19 creando una cultura solidaria del cuidado.

Uno de los elementos más importantes en el pensamiento de Freire es la importancia de la praxis y además la idea de que nos convoca a la construcción de nuevos proyectos emancipadores. Es decir, Freire como inspirador para una acción de futuro.

Voy a presentar cinco ideas articuladas entre sí, que nos permiten imaginar cómo podríamos traducir en la práctica o en la praxis una manera de abordar la “sindemia” del covid-19 creando una cultura solidaria del cuidado.

Comienzo por la visión de la complejidad educativa y la construcción de acuerdos conceptuales, referenciales y operativos (ACROs). Freire combina como realidad articulada e integrada a la pedagogía, la práctica y la política. No podemos hablar de pedagogía sin hablar de la práctica que da origen, ni tampoco podemos hablar de pedagogía sin ver el horizonte de futuro político de la sociedad en la que nos encontramos. Y viceversa, no podemos hablar de práctica sin hacer referencia a la pedagogía que la fundamenta, y no podemos hablar de práctica sin las opciones políticas de futuro con la cual la experiencia pedagógica de alguna manera está haciendo anticipatoria.

La sindemia es parte del contexto. Y usamos la palabra sindemia, porque significa que no es una enfermedad meramente biológica, sino que el covid-19 tiene además una dimensión sanitaria, una dimensión social, una dimensión económica y también cultural. En ese sentido, es la conjunción de diversas enfermedades.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Esta visión de la complejidad está dada por esta práctica, entendida como experiencia social de aprendizaje entre sujetos mediados por el conocimiento. Una práctica que tiene como fundamento una pedagogía, un marco conceptual que opera como referencia para la organización de la práctica, y una proyección de sociedad que opera como horizonte de sentido de la práctica educativa y de su fundamentación pedagógica.

Lo más propio e interesante de Freire es que el punto de partida es la práctica y no una teoría. Es la práctica el hilo conductor que nos lleva a una pedagogía y a una proyección política.

Esta complejidad nos hace pensar en la complejidad del planteamiento pedagógico, y al menos tenemos una concepción de aprendizaje, tenemos también en Freire una epistemología que se apoya en la concepción de aprendizaje y tenemos una antropología y una cultura, una concepción humanista de la cultura. Y en el centro de toda la educación tenemos esa relación educador-educando, entendiendo de que estamos hablando de una experiencia vincular.

En la práctica, tenemos a los objetivos de aprendizaje, tenemos la institucionalidad, lo planificable; es decir, lo que opera sobre cierta certidumbre, pero en otro vértice está otro elemento que es de los más originales en Freire que es la singularidad de toda práctica, por su contexto, por su diversidad, por sus diferencias y por las circunstancias.

En Freire tenemos una idea de justicia social, una de poder, de protagonismo popular (lo que da origen a la idea de opresores y oprimidos) y tiene una visión de gobierno democrático. Esta sería como la primera idea que tenemos de Freire respecto a su esfuerzo por mirar holísticamente el fenómeno educativo.

La segunda idea que comparto está referida a que tenemos un proceso de aprendizaje que opera sobre la transformación de la percepción, pero entendiendo esa percepción como una interpretación de situaciones que interpelan a decidirse. En ese sentido la interpretación está sustentada por marcos de referencia, por juicios y por alternativas de acción. Y los marcos de referencia están compuestos por conocimientos teóricos, conocimientos prácticos, valores y actitudes, que son los marcos a reconstruir cuando imprimimos reflexividad a la interpretación. Por otro lado, el juicio compromete emoción, razón, corporeidad y lenguaje; y en las alternativas de acción el sujeto se enfrenta con la factibilidad, los tiempos, los espacios y los recursos.

La tercera idea tiene que ver con que todo proceso pedagógico y todo proceso de aprendizaje se da en un proceso de estructuración de los marcos de referencia de la percepción que como educandos tenemos, un proceso de des-estructuración de los marcos de referencia y un proceso de re-estructuración de esos marcos de referencia.

Todo esto organizado en una matriz que va desde una apertura a un cierre. Esta matriz, en definitiva, sería una matriz, un proceso que parte de una apertura donde hay una adquisición de conciencia corporal, un logro en la disposición emocional y una atribución de sentido al aprender.

El proceso de problematización es una primera interrogación y verbalización sobre mi percepción con recursos propios. El momento informativo es la adquisición de nuevos recursos y el momento de aplicación es la segunda interrogación y verbalización sobre mi percepción con nuevos recursos.

Paulo Freire, frente a la pandemia, nos recomendaría una educación popular que favorezca la creación de una “cultura de gestión del cuidado, mediante una “pedagogía de emergencia” que potencie “el protagonismo de las personas y sus comunidades” para tomar decisiones de gestión de nuevas formas de vida que incluyan capacidades para evitar la transmisión del virus covid-19.

Esta “pedagogía de la emergencia”, diría, se puede basar en la “reflexividad sobre la percepción”, desarrollada en círculos de conversación, a partir de la interpretación de “imágenes generativas” viviendo procesos de estructuración, des-estructuración de los respectivos marcos de referencia.

En otras palabras, nos ofrece una pedagogía entendida como experiencia de “producción de sociedad basada en la solidaridad del cuidado” con prácticas transformadoras de las formas de convivencia y de autotransformación para sus participantes.

El enfoque de Freire, pasaría del enfoque biomédico, normativo, controlador, de consignas de comportamiento a un enfoque cualitativo o auténtico, en el cual el protagonismo del sujeto es determinante para enfrentar algo sobre el cual hay decisiones que tomar de por medio.

La idea de la pedagogía de emergencia responde a las necesidades de aprendizaje que emergen siendo identificadas por las y los propios participantes, a

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

diferencia de la lógica curricular estandarizante e impersonal. Y que la pedagogía del oprimido se traduce en una praxis reflexiva y crítica que permita el análisis liberador sobre la percepción de situaciones dilemáticas que interpelan al sujeto en la toma de posicionamiento frente a la injusticia social que devela la pandemia.

El elemento decisivo, en definitiva, es que la percepción ligada a la toma de decisiones para que la reflexividad sobre la percepción en distintas dimensiones pueda dar origen a decisiones conscientes con información, autonomía y responsabilidad por el auto-cuidado, mutuo cuidado y socio-cuidado.

La percepción empática es la idea que yo tengo sobre mis emociones, mi cuerpo. Poder reflexionar en qué medida la percepción de riesgo está determinando mi comportamiento con respecto al contagio. La percepción del sentido de la norma que le atribuyo a las normas que las autoridades nos plantean. La percepción de las consecuencias del contagio y la percepción de la trazabilidad del contagio.

El ejercicio y la organización de la experiencia pedagógica es como un proceso de estructuración, des-estructuración y re-estructuración.

En síntesis, en esta idea de cómo trabajar las ideas de Freire para hacer un proyecto emancipador, partimos de una visión holística y construcción de acuerdos, el uso de la reflexividad como la propia percepción, entendida como interpretación de situaciones dilemáticas, y por último, mencionar de que todo esto desarrollado en una comunidad dialógica de aprendizaje.

Lidia Rodríguez

Cuando empezamos a conversar sobre la vigencia de Paulo Freire, siempre recuperamos la idea de la memoria, poniendo el tema de su vigencia en términos de la memoria, antídoto frente al atravesamiento neoliberal respecto a la sensibilidad y al pensamiento. El principal problema no es el principio ideológico consciente sino el elemento inconsciente que nos constituye, por eso es muy potente la idea de cómo trabajar y reflexionar sobre las emociones, sobre las percepciones y esa es parte de la propuesta de Freire.

Recordar a Freire en sus 100 años es hacer un ejercicio de memoria, también un ejercicio militante en contra de la desmemoria que es también parte de esa batalla cultural. Porque desde el neoliberalismo nos convocan siempre a la desmemoria, siempre a la novedad. El inédito viable es una novedad pero no de “lo novedoso” por si mismo, continuamente bombardeado por nuevas marcas, formatos, imágenes, que se presentan siempre como fundacionales y que son parte de la construcción de sensibilidad por parte de los sectores que se oponen a la democratización cada vez más profunda de nuestras sociedades.

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., nos sintiéramos llamados a sostener la situación en pandemia. Esa memoria pedagógica solidaria, participativa, colaborativa que se convoca “al servicio de” es una herencia de la pedagogía freireana que tenemos que aprender a recuperar y a poner en valor en contra del discurso que nos llama a una profesionalización en términos de convertirnos en una especie de roles des-subjetivados, funcionales a la formación de los recursos humanos que el gran capitalismo internacional necesita.

Nosotros queremos la pedagogía que nos permita procesos emancipatorios en términos no épicos ni revolucionarios en el sentido de lo que fue la revolución del S.XX, tal como fue la maravillosa revolución cubana en América latina, porque ahora estamos en otro contexto completamente distinto, política, cultural y tecnológicamente diferente.

Cómo construir procesos emancipatorios micro, cómo descubrir los inéditos

viabiles en las vidas cotidianas, cómo reconocer que a veces la palabra de la maestra/o cambió una biografía. Entonces ir descubriendo la posibilidad potente que tenemos las y los educadores de potenciar procesos y potenciar el reconocimiento de los propios saberes. A eso nos convoca Freire, a construir un planeta que cuide la vida. El COVID también es producto es la destrucción del planeta porque se han destruido los entornos naturales en los que estos virus habitaban y entonces buscan otros entornos. Esto que por supuesto tiene una raíz biológica, tiene una dificultad para detenerlo que tiene claramente una raíz social. Entonces, la vigencia de Paulo Freire no es que está o no está, sino que es una opción que podemos tomar. La propuesta freireana está disponible, la podemos aceptar o no, la podemos militar o no, podemos aprender de él o no. Pero Freire nos propone muy claramente sobre qué optar, o en contra de qué o de quién. Entonces oponernos a un mundo que está destruyendo el planeta cuyo cambio climático produce todo el tiempo fenómenos novedosos. Y Freire nos convoca a tomar conciencia, a “darnos cuenta”, y a cumplir con lo que necesitamos hacer para preservar la vida propia, de la sociedad y del planeta no solamente en términos de obedecer sino en términos de darnos cuenta de las enormes dificultades.

Freire, entonces es una convocatoria, y si aceptamos esa convocatoria, tenemos trabajo para hacer. Parte del trabajo que tenemos para hacer yo lo pondría en términos de “traducción”. Traducción de las viejas producciones que requieren un proceso de traducción a nuevos contextos. Cuáles son hoy las nuevas formas de la opresión, cuáles son hoy las nuevas formas del miedo. Hoy hay otros miedos, hay otras formas del miedo, pero igual sigue existiendo, y esta es una de las dimensiones más fuertes de la opresión; es una de las dimensiones que más obstaculiza la posibilidad de seguir creciendo o de seguir desplegando. En Argentina conocimos el miedo terrible a la dictadura y ahora hay otras formas del miedo, más invisibilizadas y de las cuales muchas veces no nos damos cuenta.

Entonces, Freire nos convoca a traducir las formas de la opresión del siglo XX que él vivió, reconocerlas en el presente, trabajar sobre ellas, pensarlas.

Creo que una de las cosas más lindas y que más motiva en este recordatorio mundial es la llamativa trascendencia que ha tenido el homenaje. El hecho de que un pedagogo sea reconocido de esta manera y en tantos lugares del mundo, no solo en América Latina, es muy importante. Lo más interpelador de Freire para nosotros que elegimos la educación como campo de trabajo o de

militancia o de construcción, es esa convocatoria permanente a ser fieles a una ética. A la ética no como el responder a una moral, a un orden o a una serie de principios, sino una ética pedagógica que es responder a una responsabilidad, a una decisión, a esa búsqueda constante de que el trabajo nuestro tenga sentido, a generar los espacios para pensar los sentidos.

Esa búsqueda ética también es estética, no en el sentido de buscar lo bello en sentido tradicional sino a ciertas formas de la visibilidad, a una estética que elija qué ver, que elija cómo ver, que elija qué reconocer, que pueda descubrir en las escenas de la normalidad lo que no cuaja.

En definitiva, Freire nos convoca a una ética pedagógica que busca siempre la confianza en el otro y potenciar todo lo que el otro tiene para aportar a un mundo mejor, todo lo que el otro tiene para crecer y para potenciar en la construcción de mayores niveles de fraternidad. Esa es la dimensión política en contra del mundo que nos dice que es mejor el consumo, el hedonismo, el individualismo, la competencia o la lucha de todos contra todos.

Nosotros no queremos ese mundo, que además no va a sobrevivir como planeta, queremos el que nos propone la pedagogía freireana y que nos convoca a ser parte de esa construcción todos los días en nuestro pequeño espacio cotidiano.

Walter Kohan

Me encuentro haciendo un viaje pedagógico, afirmando una pedagogía infantil de la pregunta, tratando de celebrar freireanamente a Paulo Freire.

Creo que el autoritarismo, la estupidez y el negacionismo del gobierno de Bolsonaro, que no solo niega la pandemia sino que niega a uno de sus grandes seres humanos y al gran educador de Brasil, ha sido un factor que ha profundizado los festejos de los 100 años de Freire.

El congreso de CTERA tiene la extraordinaria inquietud de comenzar con una pregunta, ¿qué docencia para estos tiempos?, que es una pregunta importante y además, como toda pregunta, es un inicio, es un comienzo, es una infancia, es una invitación a pensar, a sentir y a vivir.

En este sentido quiero hacerles sentir algo que dice Freire acerca de las preguntas, de la importancia de las preguntas y del valor de una pedagogía de la pregunta. Lo propongo como una manera de celebrarlo con él, de pensarlo con él, y preguntándonos con Paulo Freire. Dice Freire:

*“No hay creatividad sin riesgo, no hay desarrollo intelectual sin riesgo... uno de los problemas principales de la educación brasileña es que ella viene siendo una educación de la respuesta y no una educación de la pregunta, de la pregunta fundamental. El problema principal es que reafirmamos una pedagogía de la respuesta y no una pedagogía de la pregunta. La impresión general que tengo es que estamos llegando a las salas de aula con respuestas cuyas preguntas se perdieron en el tiempo. Y esa acción de la respuesta castra la curiosidad del educando que tendría que expresarse en la pregunta”.*¹

Las respuestas son siempre respuestas a preguntas y las preguntas siempre tienen un tiempo y un lugar. Y sobre esto P. Freire dice que llegamos a las aulas

1. Entrevista a Paulo Freire grabada en 1985, por la TV Unicamp, con el Instituto de Artes y la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas (Unicamp). Disponible en youtube: https://www.youtube.com/watch?v=5yRyAXPXHmA&tab_channel=TVUnicamp

con respuestas que no sabemos a qué preguntas responden porque perdimos el tiempo y el lugar de esas preguntas. Es muy fuerte lo que plantea Freire, porque la respuesta puede ser castradora de una curiosidad; y eso puede ser imperdonable para un docente o para una docente. No se puede permitir castrar una curiosidad, al contrario, el trabajo, la tarea, la inspiración de un docente es alimentar, cuidar, mantener viva una curiosidad. Por eso Paulo Freire es hoy, en el presente, un niño de cien años; porque, como un niño, defiende el valor y la importancia de la pregunta en la búsqueda del conocimiento. Cuando digo que Paulo Freire tiene 100 años, es porque pienso que la infancia no es solo o sobretodo una edad, incluso para el propio Freire. La infancia que nos importa no se mide en años de vida, en tiempos cronológicos; la infancia que a él le importaba cuidar, mantener viva en cada una y cada uno de nosotros, se vive en un tiempo, un tiempo de curiosidad, inquietud, en un tiempo de esperar, de “inédito viable”, en un tiempo en el que basta que nos juntemos a preguntar para que el mundo pueda empezar a ser de otra manera. Basta con que nos pongamos a pensar por qué las cosas son como son y de qué otras tantas maneras podrían ser, que el mundo comienza a temblar. Y para eso necesitamos comenzar por preguntarnos y sentir la fuerza que hay en la base de muchas preguntas.

Por eso los dictadores amenazan con expurgar a Paulo Freire, y por eso las y los educadores populares sienten en Paulo Freire un aliado para resistir, para luchar, para esperar y para soñar. Porque Paulo Freire, un niño de cien años, además de defender el valor de las preguntas, inventaba palabras, ofrecía nuevas palabras, nos hacía pensar en nuevas palabras. Y por ejemplo hizo, del “esperar”, un verbo; hizo de la esperanza, un esperar, de un sustantivo, una acción. También por eso festejamos a P. Freire, por su energía afirmativa, por la vida que su propia vida y su obra inspiran a pensar. Por la infancia que nos ha ofrecido, por ese tiempo que está hoy presente. Por eso no vamos a responder a ¿qué docencia para estos tiempos? sino que estamos haciendo mucho esfuerzo para alimentar la curiosidad de ustedes, para que ustedes encuentren sus propias preguntas a partir de esa pregunta, para que su curiosidad crezca y crezca, para que con cada pregunta sientan que hay un camino para pensar, para sentir, para educar, para vivir.

Espero que nuestra palabra y la palabra de Paulo Freire sean como palabras que inspiran vidas educadoras que se preguntan, que escuchan con mucha atención las preguntas de niños y niñas de todas las edades y que, sobretodo, piensan que la educación es una forma de resistir a partir de la fuerza de las preguntas

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

para afirmar la posibilidad de vivir, de pensar y soñar con otros mundos.

La pedagogía es una forma de viaje: un viaje errante, un viaje que está atento a los sentidos del viaje. Un viaje que no sabe su destino final, porque es un viaje que sabe que para viajar tenemos que escuchar otras voces, tenemos que viajar muchas y muchos, escuchar a todas y a todos y tenemos que estar atentos, sentir los caminos que el viaje nos ofrece.

Freire escribió un libro que se llama *El camino se hace caminando* (que nos recuerda, el “caminante no hay camino, se hace camino al andar”, de Antonio Machado). ¿Será que la metáfora del camino es una metáfora inspiradora para pensar el andar pedagógico de docentes en este tiempo? ¿será que la metáfora del viaje errante es inspiradora para pensar los caminos que recorre una maestra, un maestro? ¿Será que en estos tiempos de autoritarismo negacionista en Brasil la metáfora del viajero errante puede afirmar una posición política que el momento exige para educar?

Por fin, termino con una invitación: a cuidar nuestra infancia, nuestros sueños, nuestras utopías, nuestra fuerza de resistencia, nuestra vida que esperanza en esta tierra y les ofrezco una música en homenaje a Paulo Freire para sentir otra forma de esperar ².

2. La música es “Esperança por esse chão”, de Anabela y Edu de Maria. https://www.youtube.com/watch?v=OGuhVWN6_Kk&ab_channel=EdudeMaria

SECCIÓN

Temáticas Emergentes

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?



Las infancias en contexto de desigualdad



■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Valeria Llobet

Desigualdades, futuro(s), resistencias. En este escenario de pandemia, de incertidumbre y de dolor social, me parece que hay pensar algunas cosas de nuevo y en ese sentido me preguntaba ¿cómo pensar las infancias en estos contextos de desigualdades? Desigualdades que son persistentes y generan incomodidad, y creo que la incomodidad siempre es una buena consejera. Yo arrastro incomodidades, todos arrastramos incomodidades, y esos son tal vez, los lugares desde los que una piensa. De alguna manera creo que esas incomodidades se pueden sintetizar con la pregunta por lo emancipador hoy. Esto es, ¿en qué consiste una práctica emancipadora hoy?

Por supuesto no tengo una respuesta. Sólo esa incomodidad, que se vincula con algo que he percibido como una trampa muy difícil de evadir, entre posiciones conservadoras incapaces de lidiar con las transformaciones “en curso” debido a su apego y su investimento afectivo de lo que configuró en algún momento lo emancipatorio, y otras visiones que aceptan “lo dado” haciendo uso de lo que Mark Fisher denominó “realismo capitalista”, esto es, visiones que son más capaces de imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo y así, renuncian a la política.

Creo que ello permite colocar la discusión en torno a la desigual distribución del futuro como marca del presente, porque en definitiva, el debate emancipatorio es también un debate sobre quién enuncia sobre el futuro y en qué sentidos lo hace. Esto es, el futuro *per se* es un territorio de la disputa intergeneracional, y también es parte central de la contemporánea producción de la desigualdad. Las relaciones excluyentes con el futuro se construyen en las relaciones injustas en el presente. Ese énfasis en el futuro no ha sido nunca

ajeno al debate educativo y de los estudios de infancia, pero el discurso contemporáneo -al menos el emitido desde ciertos poderosos lugares de enunciación- enfatiza las elecciones y responsabilidades individuales para navegar la incertidumbre y crear el propio futuro.

La primera cuestión entonces, es con qué herramientas conceptuales pensamos las experiencias y subjetividades en relación con las desigualdades sociales.

Me viene a la mente la conceptualización de “desubjetivación” como clave de lectura para esta relación, conceptualización utilizada en un *bestseller* de inicios del siglo que la definía entonces como imposibilidad, como una ausencia en el plano de los lugares de enunciación, expresada empíricamente como silencio, reticencia, rechazo. Esas ideas de devastación e inermidad denunciaban de alguna manera que las transformaciones en curso se traducían en formas “des”: desinstitucionalización, desautorización y desafiliación. Mucho se ha señalado críticamente sobre el lugar de des-existencia al que las miradas centradas en la idea de exclusión arrojaban a los sujetos, pero sólo es necesario mirar el proceso histórico que sucedió a la publicación de aquel libro para sopesar su incapacidad de captar lo nuevo en ciernes, porque miraba y medía a niños y niñas desde una perspectiva del daño y de un modelo de infancia que, en su carácter universal, era pertinaz en su distancia con las experiencias sociales de esos mismos niños. También es mucho lo que se ha discutido sobre esos lugares de lo infantil en las teorizaciones pedagógicas y psi en estas dos décadas. Hemos podido mostrar cómo niños y niñas aún en condiciones de invisibilidad histórica, son capaces de ser parte activa de sus entornos sociales, y hemos podido reconstruir la densidad política de las relaciones intergeneracionales. Esto es, las relaciones entre adultos y niños, son siempre relaciones de poder.

Niños, niñas y adolescentes experimentan las condiciones de vida propias del capitalismo avanzado en nuestros países, condiciones marcadas por lo que Cindi Katz potentemente denominó desposesiones íntimas, desposesiones que lejos de tener lugar en el nivel del “contexto” son el texto de la vida cotidiana y marcan los cuidados, la gestión y la posesión del tiempo, la afectividad y el acceso al futuro. Pero también lejos están esas desposesiones de implicar que el sujeto es desposeído de su subjetividad, transformado en un golem o un mero zombie. Al contrario, como muchos analistas han señalado, la figura del zombie es más vale un articulador de esas ansiedades que como dije antes, imaginan mejor el fin del mundo que el fin del capitalismo.

En nuestros ámbitos de trabajo y estudio, muchas veces niños, niñas, adolescentes no responden o responden con evasivas o monosílabos, no quieren incluirse en las actividades grupales, o se distancian de la propuesta de programas sociales, de espacios escolares, y de diversas actividades de inclusión social. Esos niños, niñas y adolescentes que se mantienen en silencio, que rehúsan displicentemente participar de consignas, de escenarios institucionales, de propuestas de inclusión, que no encendieron sus cámaras durante la pandemia, ¿muestran aquella devastación e inermidad que las lecturas de veinte años atrás postulaban tan taxativamente?

Pensar estas situaciones requiere distanciarnos también de lecturas que conceptualizan a niñeces y adolescencias exclusivamente a través de los lentes provistos por la violencia histórica de la desigualdad y la exclusión, y por las violencias contemporáneas que resultan tanto de la fragilidad del Estado como de las economías ilegales y criminales, lecturas como las que podemos encontrar en el libro “La violencia en los márgenes”. En efecto, este otro enfoque también se detiene en una mirada totalizadora de la experiencia infantil a partir de la falta, de la catástrofe, de la ausencia: la crianza, las expectativas, las formas de relación, todo se explica por una violencia estructural que opera como si los sujetos fueran sólo médiums. En tal sentido, más que iluminar, se trata de una mirada ciega a los matices, a la vida efectivamente vivida.

Pero el silencio de los niños, creo, lejos de ofrecerse como la evidencia de una ausencia, es profundamente expresivo, y comprender esta posición de chicos y chicas es el segundo eje que quiero pensar acá.

El silencio es un punto de resistencia a la significación -es decir, no invita a interpretación- y por ello mismo es un sitio de proliferación de emociones, interpretaciones y consecuencias, sobre todo en ese “nosotros” al que está destinado.

Hay varias formas de silencio. Hay silencios clásicamente vinculados con las “narrativas silenciadas” de Scott, esos que se derivan de una estrategia de resistencia que crea trasfondos a los que quienes somos “ajenos” no somos invitados.

Hay otros silencios que son límites y rechazo. El silencio como rechazo parece útil para poner en cuestión un doble movimiento de lectura. Cuestiona tanto los abordajes foucaultianos que ven la participación y la “voz” como dispositivos que crean inexorables formas de sujeción, y también es útil para poner

en cuestión las aspiraciones emancipatorias atadas a esas mismas formas de participación y “voz”.

La noción de rechazo nos provee con relaciones sociales que estructuran posibilidades, historias e identidades. Personas y colectivos rechazan afiliaciones, identidades y relaciones de maneras que no se vinculan con la dominación o la lucha de clases, sino sobre demandas en torno a la socialidad que subyace a todas las relaciones, incluso a las políticas. Ha sido pensada por autoras como Audra Simpson para señalar cómo la membresía, la identidad y la ciudadanía pueden construirse incluso en contra del estado, al mirar la relación de las naciones originarias con los estados “colonizadores”, estados que sin ser imperiales han usurpado la tierra de los colectivos originarios y negado su existencia, entre los cuales se cuentan Canadá, Estados Unidos, Chile, Brasil, y claro, Argentina.

Pero también puede tratarse de un rechazo a las ideas de buena vida que según Laurent Berlant, articula en diverso grado las promesas de la democracia y el capitalismo: participación política, intimidad y consumo. Hemos visto como novísimos actores colocan en teodiceas la capacidad de reordenamiento de la socialidad en torno a la distinción entre lo que es del mundo y lo que es de dios. Ese rechazo articula también expresiones políticas recientes, no sólo en la emergencia de la derecha anarcocapitalista, sino también en las disputas interpretativas sobre el voto de “los pobres”. Pensar en clave de rechazo permite volver a analizar las maneras en que las categorías de exclusión e inclusión -ciudadanía, derechos de la niñez, la igualdad de género- y las moralidades y emocionalidades a ellas asociadas, son rearticuladas en torno a nociones emergentes de buena vida, y así estas ideas sobre la buena vida son constituidas como un campo de batalla por el futuro.

La articulación entre las *concepciones de infancia* y el tiempo constituye un núcleo sustantivo para analizar los procesos de reproducción de las desigualdades y la dominación en el marco de los estados sociales contemporáneos. Esto es, la lógica expansiva del capital se articula con economías morales y afectivas específicas que permiten la invisibilización y descontextualización de las condiciones por las cuales a determinados grupos de niños (dada su relación con el territorio y con los sentidos normativos sobre la infancia) se les “resta legitimidad” y son excluidos del “futuro”. Este es el tercer eje de debate.

La idea de futuro ha sido otorgada como una paradójica pesada herencia a la infancia y la juventud, y ha sido construida en torno de emociones y senti-

mientos como la esperanza y las ansiedades y temores de ella derivada. La distribución de niños y niñas entre “ciudadanos portadores de futuro” y “potenciales criminales” ha sido una de las más poderosas operaciones derivadas de la trama de instituciones para la infancia a lo largo del siglo XX. Quiero resaltar que esa noción opaca de “futuro”, asociada a posiciones conservadoras que esperan en ese “futuro” la reproducción del presente, es algo a poner en cuestión y “abrir”, distanciarnos de su carga moral y afectiva para suspender la decisión sobre su carácter aparentemente positivo.

La operación de distribución de grupos de niños y niñas a distintos futuros es una operación de gobierno, y como tal, produce subjetividad. Un operador central del futuro a nivel del sujeto es la fantasía de la “buena vida” que ya mencioné. Pero precisamente las posibilidades de fracaso, de infelicidad, de no logro del éxito, se ciernen como amenazas que pesan sobre las elecciones del presente. La inclusión en la escuela es uno de los grandes distribuidores de esperanza y temor, pero tiene consigo una de las paradojas contemporáneas, que es la distribución individualizada del futuro como “trayectoria”. El temor, así, se traduce en emocionalidades individualizadas, en sufrimiento subjetivo. En efecto, el temor y la amenaza -de perder el trabajo, de “quedarse en la calle”, de fracasar- constituyen poderosas herramientas para la flexibilización. La precariedad como reparto desigual de la condición precaria de lo humano reordena y clasifica los futuros posibles. ¿Cuánto esfuerzo deben hacer los niños y jóvenes para imaginar(se) futuros desde unas condiciones de existencia marcadas por las desposesiones? ¿qué posesiones y qué promesas sí las articulan?

Instancia paradójica la de imaginar futuros, porque la indeterminación abre tanto a la libertad y la potencia como se cierne como riesgo. Como proyecto vital, el futuro debe reposar sobre seguridades y esperanzas tramadas en la presencia de lo colectivo, porque es en lo colectivo donde radica la posibilidad intergeneracional de hacer lugar y hospedar.

¿Qué niños y adolescentes serán aquellos que sufran más acuciantemente la desigual distribución de esas precariedades expresadas en cuidados y descuidos, el acceso a tecnologías como mediadores excluyentes para la garantía del derecho a la educación y la salud, la protección frente a la explotación incluso absoluta, corporal, expresada en el hambre? ¿A qué niños destinará prioritariamente el Estado sus formas violentas de gobierno securitario con las que trató por ejemplo a Facundo Castro?

La futuridad contenida en la politicidad de lo infantil introduce libertades porque introduce la diferencia, pero en el contexto contemporáneo la futuridad es aplanada, es esforzadamente condenada a la introducción de amenazas y la incertidumbre se transforma en inseguridad. En un texto reciente producido a cuento de esta pandemia, la socióloga María Pía López señaló que la politización de los cuidados implicará que se debata la crueldad de su distribución injusta y la securitización de la amenaza. La temporalidad infantil como amenaza es conservadora y contiene un núcleo totalitario. Por el contrario, como esperanza contiene lo político entendido como posibilidad de no avanzar hacia un destino manifiesto.

La incertidumbre es ambigua, refiere a la inseguridad, pero también la posibilidad de no colonizar el futuro como cifra contenida totalmente en el presente. El punto es que esas posibilidades de lo incierto están desigualmente distribuidas, y la amalgama que proveían nuestras narrativas de la buena vida ya no son suficientes, ya no alojan a esos niños y jóvenes a los que hemos recientemente construido -en un aterrador renunciamiento de la metáfora- en potenciales asesinos de sus mayores. Como escribió Delphine de Vigan, “La violencia es ese tiempo que cubre las heridas, el encadenamiento irreductible de los días, esa imposible vuelta atrás.” La violencia está en un futuro idéntico e irremediable.

El rechazo, en tanto demanda de una nueva socialidad, esto es, de un nuevo vivir juntos, corre el riesgo de reducir ese “juntos” a un “nosotros” excluyente. Pero reclama una posibilidad de pensar de nuevo, de sentir de nuevo. El odio como desplazamiento del temor ¿puede tener un potencial transformador, emancipatorio, para recordar aquí nuevamente a quien estamos homenajeando?

Imaginar un futuro que rechace las condiciones de precariedad del presente requiere de soportes que necesitamos construir. Necesitaremos mucha insolencia para construir imaginaciones radicales que repiensen lo emancipatorio. Si aceptamos que la educación no cambia al mundo, sino que cambia a las personas que van a cambiar el mundo, queda todavía la pregunta, la exigencia, de la posibilidad de imaginarse un tiempo no fatalista, un tiempo por-venir que haga de este mundo inhóspito, un hogar.

María Carmen Silveira Barbosa

Voy a centrarme en la cuestión de las infancias en el contexto de desigualdad a partir de Paulo Freire y la cuestión de la docencia.

Conocí el trabajo de Paulo Freire a finales de los '70 cuando decidimos formar una clase de alfabetización de adultos, en un trabajo de educación popular. Éramos estudiantes universitarios de varios cursos, y debatíamos semanalmente los textos de Freire. En conversaciones con la comunidad anotamos temas importantes de la vida cotidiana, de las personas del barrio. De estas notas seleccionamos las palabras generadoras y salimos, salimos a luchar con la palabra, hacer un trabajo de concientización. Fue una experiencia inolvidable de vida y trabajo colectivo.

En 1979, Paulo Freire regresa a Brasil con la ley de amnistía. Aquí se publicó su obra y comenzamos a acostumbrarnos a su presencia como punto antagónico para entender la escuela que habíamos vislumbrado hasta entonces.

Paulo Freire vitalizó nuestro pensamiento con sus ideas anticoloniales surgidas de su presencia en África durante las guerras coloniales, y con la concepción cada vez más densa de que “una educación solo es educación si es libertadora”.

Freire no trabajó directamente con niños, pero sus ideas y conceptos nos ayudan a entender la infancia y pensar en procesos educacionales.

La situación de vida de los niños en el mundo es muy difícil. Aproximadamente 1.200 millones de personas en todo el mundo viven con menos de 1 dólar por día, lo que representa una quinta parte de la población del planeta.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

La mitad de esta población son menores de edad. La tasa de pobreza en Brasil fue de 18,7 en 2019 y se elevó a 29,8 en 2020. En un año, 10% de las personas pasaron a vivir en Brasil en la pobreza.

Con las familias más pobres, en consecuencia, tenemos niñas y niños más pobres, más vulnerables a la pobreza, y ésta no solo condiciona el bienestar y el desarrollo saludable como potencializa su perpetuación futura.

En América Latina, estos niños no son cualquier niño. Los ejes estructurales de la pobreza están demarcados por raza y etnia, son en mi país los afro descendientes y los indígenas, tienen lugar de residencia, tienen un género específico que es el género femenino, inclusive una edad. Fúlvia Rosemberg al estudiar las estadísticas sobre la niñez brasileña advirtió que los bebés son los grupos sociales más discriminados en nuestro país. Tienen el menor acceso a las políticas públicas. Por ejemplo, en acceso a la educación, de 0 a 3 años la asistencia es de 23,5 %, para 4 y 5 años es del 80%, y para los 6 años es del 95%. La pobreza es el principal adversario de los niños en la lucha por la sobrevivencia.

Son muchas las situaciones en las que nos encontramos con niños en condiciones de vulnerabilidad, debido a cuestiones en la dinámica familiar, lugar de residencia, represión policial, violencia urbana, ausencia de acceso a la salud, trabajo infantil; todo esto está cada vez más presente. Además, esta vulnerabilidad social y también la propia subjetivación de los niños puede hacerlos más vulnerables a los riesgos de implicación precoz con drogas, violencia, porque cada uno tiene una forma singular de afrontar las situaciones. Por lo tanto, la idea de vulnerabilidad no se restringe a una cuestión de desigualdad social sino también involucra el universo de las interacciones sociales.

Los niños no son vulnerables, como diría Freire, ellos “están siendo”, en este momento, en una situación de vulnerabilidad; pero los niños no son solo vulnerables, ellos son también muy fuertes. Y la calidad de las interacciones en la familia, en las escuelas y en los territorios pueden o no apoyar a los niños en su confrontación con estos riesgos de vulnerabilidad y ayudarlos a construir algún empoderamiento frente a estas situaciones. Los niños vulnerables de hoy son los oprimidos de Paulo Freire en los '50 y '60.

Aunque tenemos un marco legal muy importante con un enfoque integral acerca de los niños y de su protección y que fueran importantes instrumentos

en la lucha desde la constitución, construcción y articulación de una red de profesionales e instituciones, hoy todas estas redes e instituciones corren el riesgo de ser cerradas o de dar por terminados sus servicios por falta de recursos, intereses ideológicos y presiones religiosas.

Los niños parecen ser, en este gobierno, una cuestión de la iglesia. Todos los días perdemos un derecho. Los desafíos son inmensos y la lucha será larga y difícil para recomponer el país en la discusión de la desigualdad de la niñez.

Podríamos pensar con Paulo Freire acerca de la infancia, de los niños y de las posibilidades que tenemos hoy. Paulo Freire nació en una familia de clase popular. Su padre era policía y su madre ama de casa. Varias veces en su obra recuerda el patio trasero de su casa en Recife, la relación familiar, los juegos. Era una casa media, decía él. La misma en que nací rodeada de árboles, algunos de los cuales eran para mí como personas, tal era mi intimidad con ellos. En muchos relatos contaba cómo había aprendido a leer a la sombra de los mangos, dibujando las letras con palos en el suelo. Sin embargo, con la crisis del 29, su padre recientemente jubilado por problemas de salud se quedó sin salario. Con solo actividades informales la familia tuvo que mudarse. En esta nueva casa Paulo Freire decía: “vivíamos de una nueva manera, éramos muchachos conectivos, participando en el mundo de los que comían, aunque comiéramos poco, y también participábamos en el mundo de los que no comían aunque comiéramos más que ellos. El mundo de los niños, de las niñas, de los arroyos, las chozas y cerros”. Esta doble experiencia infantil permitió al niño Freire comprender la estructura de clases de la sociedad brasileña, notando la dificultad para comer y estudiar de muchos amigos. Si llegó al final de sus estudios fue porque su madre fue colegio por colegio privado para pedir una beca a cambio de un alumno con buenas notas. Esta necesidad de ser un buen alumno lo dejó con una sólida formación en varias áreas de conocimiento, especialmente en la lengua portuguesa.

Al comentar sobre la vida de un niño en las afueras algo más libre que un niño de ciudad, pero también llena de ambigüedad afirmó: el mundo del juguete donde los niños jugábamos fútbol, nadábamos en el río, volábamos cometas y el mundo donde de niños éramos, sin embargo, hombres anticipados lidiando con nuestro hambre y el hambre de los nuestros. Básicamente vivíamos en una ambigüedad radical, éramos niños anticipados en adultos. Nuestra infancia se apretó entre el juego y el trabajo, entre la libertad y la necesidad.

A pesar de las dificultades de la vida, el juego como experiencia cultural contribuyó a consolidar su poder de imaginar mundos. Los juegos favorecieron las relaciones entre los niños y posibilitaron formas de interpretar la realidad, representar el actuar sobre el mundo. Los juegos son acciones sociales transmitidas generacionalmente y continuamente reelaboradas a partir de las condiciones históricas y estructurales que organizan las generaciones en cada momento de la historia. Paulo fue un niño que al jugar creó y transformó la cultura, al mismo tiempo que fue creado y transformado por ella.

Los niños subvierten el orden porque con sus preguntas, malentendidos, curiosidades establecen una relación crítica con la tradición creando posibilidades para nuevas historias, nuevas narrativas, nuevos futuros.

Quizás una de las lecciones más importantes que aprendió Freire fue la siguiente, en sus palabras: “nunca me sentí inclinado, incluso cuando todavía me era imposible comprender el origen de nuestras dificultades, a pensar que la vida era así, que lo mejor de los obstáculos sería simplemente aceptarlos como son; al contrario, desde muy joven ya pensaba que el mundo tendría que cambiar, que había algo mal en el mundo que no podía ni debía continuar”. Muchos años después, en una carta a su sobrina comentó: “A veces me siento como un niño también, tengo ganas de correr para jugar, cantar, para decirle a todos que me gusta vivir. Mantengo viva la esperanza de infancia, soy un nuevo chico que mira y mira para comprender el mundo, creo que una de las mejores cosas que he hecho para mi vida, mejor que los libros que he escrito, es no dejar morir al chico que no podría ser y al chico que era en mí”.

Creo que esta es una contribución muy interesante para pensar la infancia y en las cuestiones que el niño se coloca en la infancia y cómo podemos contribuir para hacer de las cuestiones una forma de implicar a los niños. Me parece muchas veces que los niños, en este momento, están muy poco implicados con su vida. No con su vida futura, con su vida presente. Y creo que tenemos como docentes un desafío para tomar en nuestras manos y construir preguntas acerca de esto.

Paulo Freire, filósofo y maestro...

Cuanto mayor era su experiencia profesional humana más comprendía la necesidad de cambiar, de transformar el país. Comenzó su carrera como maestro, luego pasó a educar a los trabajadores de la industria, donde continúa

aprendiendo sobre las realidades de los trabajadores brasileños. La experiencia con adultos analfabetos lo llevó a pensar en la educación de adultos, la necesidad de alfabetizarlos porque para él, el lenguaje no era solo un vehículo de comunicación, sino una importante forma de expresión de la existencia. De esa experiencia en los círculos culturales, desde su actuación como católico organizará un proceso de educación comunitaria que tuvo como objetivo preparar a la población desposeída para una participación activa y consciente en la vida nacional. A principio de los '60, con un gobierno de izquierda, en Pernambuco, inició un gran movimiento de cultura popular que puso énfasis en los procesos de alfabetización de adultos. La idea de que todos, no solo los niños, deben participar en actividades educativas lo lleva a pensar en la educación como un rostro en la humanidad el ser humano.

“Aquí llegamos al punto donde deberíamos habernos ido, la asignatura pendiente del ser humano, de hecho, lo inconcluso del ser o los asuntos inconclusos, es característico de la experiencia vital. Donde hay vida hay incompletud, pero solo entre las mujeres y hombres se vuelve consciente la incompletud. Saberse inconcluso genera la necesidad de educación, de auto educación, de educación en los movimientos colectivos. Es también esta condición de inacabado la que envía al ser humano en busca de logros, de participar en la historia, de hacer la historia”.

Es esta condición la que nos llena de esperanza al futuro, pues sabemos que siempre podemos ser más humanos de lo que ya somos. Pero este no es un proyecto individual, solo se lleva a cabo de manera colectiva. Dice Freire: La percepción pura de la inconsistencia, limitación o posibilidad no es suficiente. Es necesario sumarse a la lucha política por la transformación del mundo. La liberación de los individuos solo adquiere un significado profundo cuando se logra la transformación de la sociedad. Esta comprensión resalta cuanto somos y siempre seremos aprendices, personas en proceso de ser más curiosas, creativas, inquisitivas, autónomas en vía de emancipación, capaces de transformar el mundo. Hay una fuerza revolucionaria que permanece viva a cualquiera edad. Ser más es una expresión utilizada en muchos escritos de Freire. Significa exactamente la posibilidad que se le presenta al hombre concreto de dejar de ser una cosa y de humanizarse. El compromiso radical con el hombre y la mujer no puede ser pasivo, es praxis, inserción en la realidad y conocimiento científico de la realidad. Una acción que hace tanto la desesperación como el optimismo ingenuo.

Su esperanza fundamental se basa en la creencia de que los hombres pueden hacer y rehacer las cosas. Pueden transformar el mundo.

Paulo Freire, la escuela y la transformación del mundo...

La educación para Freire es, ante todo, un acto político de participación y de autonomía. Un proceso mediante el cual el ser humano puede pasar de lo que es a lo que quiere ser, un proceso de ser más. La democracia para Freire es una condición humana orientada hacia la humanización de los sujetos a través de la educación y la política. Es eso lo que proporciona y engendra una forma de vida y convivencia interpersonal, en donde las relaciones intersubjetivas constituyen las prácticas políticas y pedagógicas, refutando acciones autoritarias que niegan la libertad. Libertad que asume límites en el enfrentamiento con otras libertades, en la defensa de sus derechos frente a la autoridad.

Freire decía “creo que a temprana edad comenzamos la negación autoritaria de la curiosidad, la represión de la cuestión es solo una de las dimensiones de la mayor represión de todo el ser, de su expresividad, de sus relaciones con el mundo”. Lo que se pretende autoritariamente con el silencio impuesto en nombre del orden es precisamente ahogar en él las preguntas, las cuestiones. Una educación liberadora que actúa en dos campos simultáneamente: en el ámbito de la intimidad humana, la conciencia y el deseo, y en el ámbito sociopolítico. La libertad se logra luchando por la liberación de uno mismo, del otro, y del mundo. La búsqueda de la participación de todos, incluso de niños y niñas, en los procesos educacionales, fue una de las grandes defensas de Freire, así como la creencia en la escuela pública como lugar privilegiado de estos procesos. La defensa de la escuela pública como escuela de todos fue el sello distintivo de su gestión frente a la Secretaría de Educación en San Pablo: “la escuela ciudadana es aquella que asume como centro de derechos y deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La escuela ciudadana es por tanto la escuela que hace posible la ciudadanía a los que están en ella y a las personas que viene a ella”.

No puede ser una escuela ciudadana en sí misma. La ciudadanía en la medida en que trabaja para construir la ciudadanía de quien usa su espacio. La escuela ciudadana es una escuela acorde con la libertad, es coherente con su discurso formativo y libertador, es la escuela la que luchando por ser ella misma, lucha porque los educadores y educandos sean también ellos mismos. Y como nadie puede estar solo, la escuela ciudadana es una escuela de comunidad, de com-

pañerismo, es una escuela de producción común del conocimiento y libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia.

La educación democrática se desarrolla en un entorno de vida colectiva, y cada integrante de un colectivo se integra libre, activa y responsablemente en las diferentes actividades que se desarrollan. Una vida con mayor igualdad, sin tantas jerarquías. Sabemos que en caso de educación infantil esta dinámica debe ser favorecida inicialmente por los adultos que toman el lugar de pensar los valores de la institución y organizarla de acuerdo a sus principios, como docentes adultos y trabajadores de educación. La enseñanza requiere respeto a la autonomía del ser alumno, del ser estudiante, sea él un niño, un joven o un adulto. Pero esta condición de respeto y autonomía del niño no es sin el maestro que está presente en la experiencia formativa del niño. Es un proceso de indagación continua, una indagación que despierta la curiosidad, la capacidad de pensar, dudar, experimentar.

El tema de la infancia siempre se ha correlacionado con el tema de la educación: infancia, lenguaje, curiosidad, pregunta, diálogo, conciencia, transformación. Él, entonces, se propuso construir una pedagogía del diálogo, de la pregunta, de la esperanza, donde lo fundamental es aprender a hacer preguntas, porque son las preguntas las que hacen el movimiento de la historia.

Una pedagogía de la pregunta, que aprende y enseña a preguntar, a preguntarse y a preguntarte. Se pregunta ¿Qué es preguntar? ¿Cuál es su significado? ¿Por qué? ¿Por qué hacerlo? Es una pedagogía que se coloca permanentemente en un estado de pregunta, que vive intensamente la pregunta y el preguntar. El acto de aprender está relacionado a la comprensión del mundo y sus diferentes dimensiones, estéticas, científicas, popular, y en esta perspectiva considera a los niños como sujetos activos en su proceso de conocer. Un acto dialógico que implica una actividad dinámica entre pensamiento, lenguaje, realidad. El hacer no se separa del pensar. La dialogicidad es la matriz de una educación libertadora. Por eso dichos procesos se desarrollan a partir de los contextos reales de los niños entendiendo sus vivencias cotidianas como una oportunidad para desarrollar los conocimientos. La educación, por lo tanto, no es transmisión de conocimientos, educación bancaria, sino las relaciones que permiten el diálogo, el encuentro entre los interlocutores. Relaciones que pueden ofrecer a quienes se encuentran en situaciones vulnerables, una palabra de aceptación, una palabra de implicación en la vida, un acto de lucha. La escuela como espacio de organización social, como espacio más capilar en la

sociedad, es un centro de cultura popular, de reflexión y de lucha.

Finalmente, Paulo Freire apuntará a una pedagogía que aborde el futuro. Es necesario tener esperanza, pero no esperanza del verbo esperar, porque hay gente que espera. La esperanza no es esperar, es levantarse, es perseguir; esperar es construir, no es darse por vencido, es seguir adelante; la esperanza es unirse a otros para hacer de otra manera. Hay que inventar el mundo, buscar su belleza, una belleza que pasa por nuestra capacidad de imaginar, de crear, de actuar, de transgredir, de comprometernos con la existencia humana alimentada aquí por la esperanza.

Antes de concluir, quiero compartir algunas de las acciones que realizó Paulo Freire como secretario municipal de educación de San Pablo. En 1989, durante el primer gobierno de izquierda, se destinó el 30% del presupuesto a la educación. Paulo Freire tomó algunas decisiones que demostraron su compromiso con los profesores y con los maestros. En primer lugar, siempre se discutirían de antemano los actos legales de la Secretaría de educación con los docentes y con la comunidad escolar. Él construyó colectivamente con los maestros la propuesta de un Estatuto docente y un plan de carrera docente. También definió una jornada laboral de 30 horas semanales donde se dedicarían 20 horas al trabajo con los estudiantes y 10 horas para actividades extraescolares.

Paulo Freire plantea que la docencia debe ser una docencia juvenil, esto significa que el educador no deberá borrar en sí mismo su experiencia de infancia. Y mantener en sí una actitud de aprendizaje y apertura al mundo. Mantener una postura infantil, como un dedo verde, significa permanecer sensible, inquieto, creativo, inventivo, en diálogo, en un proceso continuo de transformación personal, de cuestionamiento. Para ser docente es necesario construir una ética, de diálogo y compromiso, de responsabilidad con los demás, crítica y humanista, donde todos los sujetos sociales adultos o niños son vistos como personas con derechos inalienables. La escuela puede vitalizar esta ética al posibilitar la construcción de relaciones humanas democráticas de autonomía de pensamiento, de construcción de pertenencia, de estrategias de participación, de requerimientos de colaboración, fundando así la posibilidad de la libertad y emancipación humana. Una ética del cuidado atenta a la calidad de las interacciones. Dice Paulo, es por esa ética inseparable de la práctica educativa, que debemos luchar y la mejor forma de luchar por eso es vivirlo en nuestra práctica. Luchar contra el dominador o colonizador que nos habita en la con-

ciencia, y la praxis posibilita esa construcción de inéditos viables; esto es, la posibilidad de transformar lo social ahora, aquí, en este momento. La realidad no se puede cambiar a menos que el hombre descubra que él es modificable y que él puede hacerlo.

A su regreso de exilio Freire recuperó y dio un nuevo significado a conceptos que habían sido estigmatizados en la política y educación brasileña durante muchos años. En la política, como hemos visto, la esperanza, que no es la espera, pero es el esperar. En ética la amorosidad, las relaciones igualitarias, y en estética, la belleza. En 1990, respondiendo una carta, nos dejó una idea importante: ¿Qué podría decirles todavía a los niños y niñas del fin de siglo? Lo primero, a la luz de mi larga experiencia en este mundo, es que siempre debemos hacerlo más hermoso, y en base a mi experiencia, repito, no dejemos que mueran las voces de los niños y niñas en crecimiento. Nosotros tenemos mucha responsabilidad al elegir seguir las ideas de Paulo Freire. No son ideas fáciles. La transformación social pasa por luchas políticas que hacemos en las calles y en el cotidiano, y por la construcción de interacciones más cuidadas entre todos, especialmente con la escucha de los niños.

Patricia Redondo

Al nombrar la infancia y las infancias es importante reconocer que lo hacemos en un contexto de profunda desigualdad, para poder pensar en contrapunto la igualdad y advertir que vivimos tiempos complejos y opacos. La opacidad de estos procesos no nos tiene que impedir contar con una caja de herramientas teórica y política para poder disputar sociedades más justas y efectivamente democráticas, sociedades que no sean punitivas. Y, construir sociedades radicalmente igualitarias que distribuyan no sólo bienes materiales y simbólicos, sino que también reconozcan las diferencias, las disidencias, los derechos de minorías y mayorías, que conjuguen el derecho al pan con los derechos culturales a la memoria, a la identidad y al territorio, entre otros.

Es decir, que considero que la cuestión de la infancia -así como la nombró Sandra Carli en uno de sus libros- en América Latina se ubica frente a una barrera imprescindible de desarmar, de deconstruir, de atravesar, que es la barrera entre la desigualdad y la igualdad. Es este punto principal el que requiere que, en todos los espacios que podamos -con familia, con madres, con educadoras comunitarias, en las universidades, en las veredas, en las unidades básicas, en todo donde sea posible-, *nos pongamos a conversar en pensamiento*, como dice Rita Segato. La necesidad de *conversar en pensamiento* se torna urgente hoy, para discutir cómo atravesaremos esta barrera, porque no hay democracia si sólo se siguen sosteniendo gobiernos democráticos, que siguen reproduciendo la desigualdad. Desigualdad que en los países latinoamericanos tiene su expresión en los niveles de pobreza extrema en la infancia. El problema mayor es la naturalización de esos procesos de infantilización de la pobreza que atraviesa la vida cotidiana de las niñas y a los niños.

¿Cómo pensar la educación de la infancia, de las infancias, que nos permita efectivamente ingresar en lo que Rancière nombra como el país de la igualdad? En esa línea, discutir y poner en tensión el pensamiento de Paulo Freire, cruzando con el pensamiento de Rancière, es pensar en esta pedagogía de la pregunta. Pareciera que nosotras y nosotros siempre tenemos la respuesta sobre qué hablamos cuando hablamos de emancipación. Es momento para pensar buenas preguntas que interpelen nuestra posición. Entonces, sin querer asumir perspectivas dogmáticas de maestros y maestras explicadores ¿de qué manera imaginar una relación educativa en clave emancipatoria desde los bebés en adelante?

Asimismo deseo situar junto a ustedes la dimensión traumática de la experiencia infantil marcada por la desigualdad en tiempos de pandemia, pero quiero señalar, advertir y alertar, que todavía no conocemos lo suficiente los efectos pos pandémicos más largos en la subjetividad de nuestras niñeces. En este sentido, tenemos que asumir con una escucha muy fina, cargada de amorosidad hacia nuestras niñas y niños lo que les ha sucedido en relación a este tiempo de pandemia y en relación al tiempo por venir. Aquí quiero diferenciarme de los organismos internacionales, o los supranacionales, porque con frecuencia somos hablados por ellos. Es importante debatir con aquellos organismos que hablan en nombre de la infancia y que ofrecen como lectura del tiempo inédito transcurrido que las infancias han estado exclusivamente confinadas en la pandemia.

Es importante debatir el vínculo de las infancias populares con la educación y pensar desde otras miradas la idea de confinamiento. Incluso ponerla en discusión, en cantidad de barriadas nuestras niñas y niños no han estado confinadas/os porque no contaron con el espacio físico suficiente para el confinamiento y que transcurrieron su vida cotidiana en tramas colectivas barriales. Se ha producido una experiencia que es preciso conocer en detalle, contextualizarla para reconocer sus luminosidades, como dice el escritor uruguayo Mario Levrero, y no clausurar lo que los niñas y niños han producido en tanto sujetos políticos, históricos, populares y culturales.

Cuando los organismos hacen encuestas, simplifican la realidad, y con esa información, por ejemplo, resumen una posición de confinamiento infantil, de allí deviene un paquete de políticas que endeuda los gobiernos. Pero esas interpretaciones no dan cuenta lo suficiente de las relaciones intergeneracionales que se produjeron en el tiempo de pandemia, ni de las prácticas populares

que se dieron en las barriadas donde estuvieron presentes las relaciones con las abuelas y abuelos, situaciones lúdicas de transmisión entre generaciones, legados, herencias en las cocinas, intersecciones entre los cacharros y la supervivencia, juegos tradicionales y la experiencia entre hermanos escolarizados que enseñaban a las/os más chicos a escribir; un laboratorio pedagógico que todavía está por escribirse.

Todavía los maestros y las maestras no hemos escrito lo que ha acontecido en la pandemia en una interrelación con los grupos familiares. Quiero plantear el lugar protagónico que han tenido las escuelas, las familias y las comunidades en la crianza y en la educación en el tiempo de pandemia y no podemos regalar al discurso de las derechas que las escuelas han estado cerradas, que no ha habido presencialidad y que sea la derecha, con sus enunciados, quien se embandere con la educación pública cuando la ha arrasado, la ha destruido, la ha devastado y le ha quitado el presupuesto.

Hay un glosario pedagógico y político en el que los niños y las niñas han sido protagonistas en las políticas de cuidado y de enseñanza que precisamos afinar. Nosotros contamos con un archivo de voces infantiles de niños y niñas hablando con sus maestras, diciéndoles “señorita no te pongas triste que yo estoy jugando, que recibí lo que me enviaste”. Al pensar a una maestra, un maestro y un niño en un diálogo educativo, en una relación en esa tríada. Una tríada que la podemos ubicar ya en la pedagogía de Herbart en el siglo XIX, antecedente de la pedagogía social, por nombrar solo una mirada pedagógica. Es también pensar en clave freireana. ¿De qué modos traducir el legado freireano en la tarea educativa cotidiana con nuestras infancias?

Hacer escuela, poner en alto que la escuela no es un edificio, que la escuela es mucho más, sacarla por fuera de sus muros, y que aquello logrado en pandemia sea parte de su transformación. La escuela pública necesita perforar los muros de los edificios escolares. La escuela como territorio de infancias. Tiene que recuperar y entramar los espacios infantiles por fuera -en nuestro caso- de nuestros jardines; enlazarse con las plazas que tienen que ser dignos lugares de la infancias donde Freire podría visitarnos, y podría encontrarnos allí, en esos árboles que el nombra, donde su padre y su madre fueron sus primeros alfabetizadores.

Necesitamos recuperar el “derecho a la penumbra”. Necesitamos recuperarnos de la saturación del capitalismo que le propone a las niñas y los niños cambiar

los modelos de los celulares, pertenecer a la sociedad de Carrefour, de Telefónica, festejar cumpleaños de grupos económicos y de monopolios. ¿Cuántos saberes populares hemos intentado recuperar en la pandemia a partir de la participación de las familias? y hoy no podemos volver a nuestras escuelas sin reconocer lo recorrido.

Necesitamos bordar memorias largas.

Es preciso hilvanar las cuestiones sobre las memorias de la infancia y reconocer los tiempos infantiles en experiencias más largas. Alicia de Alba hablaba de la inscripción, en este momento, en el siglo XXI. Adriana Puiggrós nos plantea la cuestión del neoliberalismo, y cómo las tecnologías y el analfabetismo tecnológico separa a las familias populares de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus niños y niñas en los barrios más desheredados.

Los efectos que la desigualdad produce a todo nivel requiere repensar nuestras posiciones, ello no significa que no estemos en lugares significativos, cada una/o en su lugar de trabajo, estudio, espacios académicos, batallando posiciones públicas y militantes. Sin embargo, la deuda con la infancia hoy en nuestro país y la región es de tal magnitud que creo que no es suficiente con lo que estamos realizando hasta el momento. Necesitamos tramar más fuerte, en términos de lo que plantea Fernando Ulloa, un tejido de sostén, que sea un límite, que represente un Nunca Más para América Latina y Argentina, un Nunca Más niñas y niños pobres, un Nunca Más a la falta de derechos a la vivienda, a la salud, a las condiciones dignas del hábitat, etc. Porque lo que sucede, como lo plantea Gabriel Kessler, al nombrar la multidimensionalidad de la desigualdad, es que nosotros hallamos que muchas veces en las escuelas se tensiona la dimensión más igualitaria de la experiencia educativa. Pero, sin embargo, niñas y niños en las barriadas más segregadas para llegar a ella atraviesan en sus recorridos un hábitat degradado y acceden a viviendas muy precarias. La educación se torna insuficiente si el conjunto de los derechos no están garantizados.

Es decir, necesitamos reponer esta idea de ser *valedores de la infancia*, defensores de la infancia, en cada punto, punto por punto. *Tejer tramas*. Punto por punto, donde las universidades públicas, los movimientos sociales, los sindicatos, las barriadas populares, asumamos esta tarea inconmensurable de atravesar la barrera de desigualdad por la verificación de la igualdad. Creo que es necesario articular, ponderar las acciones, cada una de ellas, desde lo mínimo

a lo máximo que se entrame con los esfuerzos de los gobiernos democráticos que defienden el interés de las grandes mayorías.

Lo popular, lo comunitario y lo público requiere establecer fronteras porosas y no falsos dilemas ni falsos antagonismos. Por ejemplo, no puede haber un antagonismo entre la escuela pública y las prácticas de educación popular de los movimientos sociales. Discutir de qué hablamos cuando hablamos de emancipación, y poner en tensión la idea de la emancipación intelectual, del principio de la igualdad de las mentes y la idea potente de la emancipación social.

Necesitamos ir a fondo con la perspectiva de género, porque es una categoría que aún no transforma la experiencia infantil. Es decir, que hasta las niñas y niños en sus juegos reflejan desde edades muy tempranas dicotomías de género donde las niñas toman las escobas y los niños son los colectiveros. Las niñas y los niños van al afuera y las niñas quedan, en situaciones lúdicas, en el adentro de sus hogares. Debatir la ESI con una perspectiva de género radicalizada requiere poner en cuestión las propias representaciones sobre las posiciones de las madres que se conservan en el imaginario de la escuela para que dialoguen con las experiencias de las mujeres en barriadas populares. Se multiplican las imágenes de la participación de mujeres con sus chaquetas de los movimientos piqueteros y que hoy están incluso en las cooperativas sosteniendo a los barrios; esas voces tienen que atravesar a la escuela pública y ser enunciadas desde voces trabajadoras portadoras de saberes e identidades. Mujeres que trabajan, cuidan, luchan, resisten son parte hoy de un extraordinario arco de experiencias sociales, culturales, educativas, económicas y políticas tienen que poder ser enunciadas, legitimadas y compartidas dentro de las escuelas públicas.

La forma de lo escolar puede ser tensionada por lo comunitario, pero lo comunitario también puede ser pensado y discutido en términos de lo público. En la educación infantil, las formas de lo escolar, tienen raíces comunitarias en el caso de la provincia de Buenos Aires, y en nuestro caso tenemos que asumir que las formas comunitarias son también públicas. Precisamos poner en tensión este falso antagonismo que ha ubicado a las trabajadoras comunitarias enfrente de las maestras y maestros de la educación infantil. Solo sirve a quienes son nuestros verdaderos enemigos ubicarnos en posiciones antagónicas.

Al día de hoy, es urgente comprender que nada de lo que tenemos como atención educativa en América Latina alcanza si no es articulado para atender a las

infancias latinoamericanas. Todas las posiciones en el campo de la atención educativa de la infancia deben ser articuladas en sus múltiples formas, con muchos ejemplos, y tenemos que aprender más aún de las mejores experiencias de otros países. Imaginar a América Latina en clave de la infancia para así poder nombrar el porvenir de nuestros niños y niñas.

“La democracia es el poder de los incompetentes”, nos dice Rancière, aquellas, aquellos por los que Freire no dormía. Partamos de pensar en que no es la imposibilidad el opuesto antagónico a lo posible, no es la imposibilidad la respuesta a la necesidad. Lo posible es la apertura a caminos de búsqueda de otras alternativas. ¿Cómo pensar la democracia con nuestras infancias? Pensando en Adriana, sobre la necesidad de seguir pensando la tarea, me permite pensar en clave intergeneracional las memorias populares, la sensibilidad pública de las mujeres en sectores populares que marchan con sus hijas e hijos por sus reivindicaciones. Me permite imaginar a una relación dialógica con la infancia abierta, pública, donde las niñas y niños tienen voz. La mirada de los pueblos originarios tiene que permear nuestra lógica blanca y occidental.

Necesitamos ser permeados por las raíces originarias de América Latina, las raíces afro están en nuestra piel, en nuestros modos de mirar... Somos un enorme continente, un enorme torrente de pueblos que el imperio insiste en dominar. Nosotras y nosotros tenemos el privilegio de trabajar con las infancias que son un enigma, representan la continuidad, pero sobre todo la posibilidad de la discontinuidad de la humanidad. En función de ello, sabernos cada día educadoras y educadores de niñas y niños, podemos prometerles que no desistiremos, que no nos permitiremos doblegar, que no haremos que el pesimismo impregne nuestra tarea.

Que cuando la niña o el niño quiere bajar la luna, y pregunta por qué no baja, pensemos si no será posible, que en el día de mañana, cuando abramos nuestras aulas, bajarles la luna para ofrecerles el poema que requiere el nombre de la igualdad. Paulo Freire estará allí junto a nosotros.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?



La educación sexual integral con perspectiva de género



La educación sexual en las aulas
una guía de orientación para docentes

1º CONGRESO REGIONAL
de Educación Sexual Integral
de la Comunidad Valenciana

CTA
de los Trabajadores

CTERA

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Dora Barrancos

A quince años de la ESI podemos decir que estamos con una ESI adolescente que merece un gran reconocimiento. La ESI sobrevivió esta temporada durísima en el cuatreno anterior gracias al compromiso de les docentes y a las interpelaciones de les alumnes. Si no, no hubiera habido sobrevivencia de la ESI porque, efectivamente, las cosmovisiones ideológicas y políticas que hubo entre finales del 2015 y 2019, fueron a contrapelo de la libertad humana integral.

En el pasado, las derechas obviamente reunían mentalidades reaccionarias y conservadoras que tenían preconceptos, y había una amalgama de preconceptos sobre las sexualidades más libres y sobre lo que llamamos disidencias o diversidades. Pero hoy eso se ha constituido en un programa. Antes era una posición ideológica, una posición intersubjetiva, pero hoy hay un programa contra el feminismo y contra todo lo que revela el reconocimiento de ciudadanía, el estatuto de derechos humanos fundamentales compartidos para las personas con identidades diversas. Y esto nos preocupa; de ahí que el significado de la ESI sea tan central, y retomar a la ESI sea tan importante en nuestra vida.

Es evidente que si se analiza toda la ley tal como está hecha, podemos decir que no hay una expresiva unción de significados respecto de lo relacional genérico en su multiplicidad. Pero su vertedero principal, su nervadura fundamental son las relaciones de géneros. No está expresa, pero la ESI implica elementalmente un conocimiento de sí, un conocimiento de la interacción afectiva, erótica, sexual, con otras, otros, otras y, efectivamente, ahí están de base unas composiciones fundamentales de cómo se estructuran primero las relaciones generizadas en nuestra sociedad, relaciones que sabemos perfecta-

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

mente que hay que demoler, y ese es el compromiso de la ESI: demoler su significado binario tan elemental y tan regresivo.

Hay que recuperar esa vertebralidad prometida por la ESI. Hay toda una promesa de un andamiaje fundamental que tiene que ser revelado en todo y en cualquier momento, en toda y cualquier situación, y en cualquier perspectiva en que se analicen tópicos en nuestro sistema educativo.

Es cierto que en la manera en que pudo sobrevivir, ha sobrevivido, a veces, desde una posición de gheto -podemos decir-, una posición de márgenes. Entonces, ahora hay que recuperar el sentido de la ESI en su transversalidad completa tal como dice la ley. Y hay que hacerla vibrar e interpretar de modo inteligible, justamente trayendo a plena consideración con los alumnos las relaciones de géneros (con la S).

Evidentemente hay una preocupación que ha sido histórica dentro del feminismo al respecto, porque ha habido una larga perspectiva epistémica binaria que se ha sacudido hace mucho tiempo y que ahora ha ingresado con toda fuerza y nos ha sacudido, estremecido enormemente. Esto es, seguramente, todo un desafío para la recapitación de la membrecía docente. Hoy se juega fuertemente cómo vamos a construir la malla curricular de la formación docente en orden a una incorporación transversal de la ESI.

Hay que repensar la ESI, más allá de las simples notas relacionales, por ejemplo en biología, en historia, en ciencias sociales, en cualquier cuadro informativo y formativo del sistema. Es decir, ¿Cómo hay la posibilidad de recomponer esto de manera más compleja y al mismo tiempo de transmitirla de la manera más inteligible y sensible? Yo le apuesto mucho a un estado de sensibilidad nueva, y en primer lugar pienso en nuestros compañeros docentes.

Para que haya un vibrato particular de transversalidad en todos los tópicos tiene que haber un nuevo estilo de sensibilidad, y tiene que haber un nuevo proyecto de sensibilidad. Si no tenemos sensibilidad frente al objeto no es posible, si no hay un estado emotivo tampoco. Ustedes saben que la emoción se cruza absolutamente con la intelección, entonces ahí tiene que haber un propósito nuevo, una cierta conmoción. Mientras esto no ocurre, resultará muy difícil la transversalidad dentro de cada materia.

Voy a poner dos ejemplos: la biología y la historia. Si la biología no conversa

entrañablemente con los postulados de la ESI, y si la ESI no interviene en la postulación de la biología, hay que recuperar la dimensión fundamental relacionada con la condición humana. Una de las propuestas más importante que tenemos para la biología es cómo dialoga con la cultura. Hay una cierta estereotipación de cómo se da la biología, como si diera normas a la vida. Hay que desentrañar de la biología una ficcionalidad, que es la historia humana de la naturaleza. Si le ponemos a la biología normas que son nuestras, “normalizamos la biología”. Entonces, si por un lado hay un presupuesto biologizante respecto de la binariedad y todo lo demás, por el otro lado, hay que sacudirlo desde el punto de vista de que la biología se conforma normativamente por presupuestos que están fuera de ella. Esta es una de las cuestiones que parecen más difíciles, pero me parece que deben ser entramadas para rediseñar una enseñanza de la biología despojada de la idea normativa también. Tenemos que despojar a nuestras concepciones sociales, antropológicas, etc.

Respecto de la historia sólo quiero decir que es fácil ver como la historia excluyó a las mujeres, a las diversidades, etc. El problema sigue estando pendiente en una ESI que debe atravesar constitutivamente una nueva malla curricular de estas materias, en donde efectivamente se hace posible una instalación de la verdadera libertad humana que significa el respeto más completo de esa autonomía y el único dique que tiene es: que nadie someta a nadie. Este es el único dique que tiene ese presupuesto normativo que podemos dar.

Ana Carcedo Cabañas

Quiero compartir algunas reflexiones que la Educación Sexual Integral me ha provocado en todo este tiempo. La primera reflexión que quiero compartir es que yo me pongo a imaginar una sociedad en la que la ESI en verdad se haya implementado en todas las edades, en chicos, chicas, adolescentes, y en la que estos hayan crecido... ¿Qué pasaría? La primera cosa que pienso es que desaparece la sexualidad como tabú, pues se evapora el morbo, que en una dimensión de nuestra vida nos atañe a todas las personas. ¿Cómo es posible que algo que nos atañe a todas las personas esté rodeado de tanto tabú, tanto morbo, tanto oscurantismo? Entonces, en esa sociedad imaginada se convierte en algo normal hablar de la sexualidad, comentar, compartir.

Esta condición es fundamental para construir relaciones, afectos, hacer proyectos, llevarlos a cabo; es decir, para construir comunidad. Todo sería tan diferente. Lo comparo con el divorcio. Yo crecí en la dictadura franquista, el divorcio era tabú; al divorcio se le adjudicaba la responsabilidad de destruir a las familias. Hoy es totalmente normal hablar en España de divorcio, y me refiero a hablar, a pensar en esa posibilidad, poder intercambiar con otras personas las experiencias que se han tenido, evaluar qué les ha pasado, como lo han vivido, que impacto ha tenido; se vuelve normal, porque es parte de nuestra vida cotidiana.

Mantener la sexualidad como un tema tabú, prohibido, es una forma de generar jerarquías de poder y de un mecanismo para sustentarlas, de eso hablaba Foucault. Porque si hay quienes pueden hablar de sexo, quienes saben sobre él, y entonces saben lo que es bueno y malo, lo que es normal, lo que se establece como norma, entonces, hay quienes deciden qué es lo aceptable y qué no

lo es. En definitiva, esa norma lo que hace es administrar vidas. Y las iglesias saben mucho sobre esto. Mantener la sexualidad como tabú es precisamente mantener la existencia de jerarquías de alguien que administra nuestras vidas. Entonces, concluyo que la ESI universal es un factor democratizador de las sociedades, por la capacidad que tiene, por lo menos en principio y en teoría, de negarle el poder, de no otorgarle poder -como diría Foucault-, a quienes quieren monopolizar la información y la norma sobre la sexualidad humana.

Se podría decir que toda educación universal es en general un factor democratizador, pero podemos aceptar que haya personas expertas en astrofísica, por ejemplo, y que no lo seamos todas. Pero con la sexualidad todas las personas deberíamos ser expertas en “nuestra sexualidad”, o irnos construyendo como expertas porque, insisto, si otras personas se otorgan el derecho de conocerla y normarla, luego son ellas las que deciden sobre nuestras vidas. Y las mujeres lo sabemos muy bien, ya que no se nos ha considerado sujetas éticas capaces de tomar decisiones correctas y entonces otras personas deben tomar decisiones por nosotras.

Cuando se acepta el derecho al aborto, una barrera de resistencia para negarnos a nosotras el derecho de decidir sobre nuestras vidas, es que haya, por ejemplo, comisiones de médicos que son señores que deciden si estamos en condiciones de abortar o no. Es decir, que cuando conquistamos algo, siempre quedan estos resabios de que alguien sabe lo que es correcto por encima de nosotras y entonces tiene el poder para decidir. Insisto, la ESI universal, le agregó la U, es un factor democratizador importantísimo en la vida de las sociedades.

La segunda reflexión que quiero compartir tiene que ver con los horizontes de propósitos que tienen los programas de Educación Sexual, aquí le quito la I, porque la mayoría de las veces los programas no son para nada Integrales. Muchos de éstos parten de los problemas de la sexualidad, de las patologías, sobre todo cuando se trata de la educación sexual dirigida a niños, niñas y adolescentes. Creo que el primer problema que puso en la palestra que era necesario hablar de sexualidad, fue el problema del embarazo adolescente de las mujeres, porque el embarazo adolescentes de chicos parece que no, que nunca ocurrió, que se asume que solo ellas deben enfrentar la situación. Y las enfermedades de transmisión sexual, también, más preocupante todavía, con la aparición del VIH. Pero partieron de ahí las primeras formas de convencer a la sociedad de que era necesario hablar de sexualidad con niños, niñas y adolescentes, partieron de las patologías. Más recientemente hemos agregado

otras que son también problemas, que están vinculadas con la violencia sexual en esas múltiples y creativas expresiones que la violencia sexual tiene, el acoso sexual, la violación, el hostigamiento homo lesbo, trans, interfóbia, la explotación sexual, la trata para explotación sexual, etc.

El punto es que tener como horizonte de preocupación o interés los problemas que están vinculados con la sexualidad, convierte a niños, niñas y adolescentes en motivo de preocupación del mundo adulto, por lo tanto, los convierte en objetos, no en protagonistas, no en personas sujetas.

La ESI debe tener como horizonte la construcción de personas. Es decir, ayudar y acompañar a descubrirse como seres humanos capaces de vivir en sociedades, alcanzando el mayor nivel individual y colectivo de bienestar y felicidad posible. Para esto se requiere de información científica, de formación respecto a los derechos propios y ajenos, pero se requiere también involucrar a las subjetividades de las identidades y del placer. Si el placer queda por fuera de la ecuación, la educación sexual no va a ser integral, el resultado es que: o se forman personas que hipotecan su bienestar entregando el poder sobre sus vidas a los supuestos concededores que establecen las normas, o se continúa alimentando el mundo de los tabúes y en la búsqueda de algún lugar que no es normalmente muy apropiado de respuestas a las preguntas que se hacen chicos, chicas y adolescentes.

La tercera reflexión, que además deriva de las anteriores, es que no es de extrañar la centralidad que tiene la sexualidad para las corrientes políticas conservadoras, y no me refiero tanto a las tradicionales, sino a las más recientes. Me refiero a esas alianzas cada vez más comunes en nuestro territorio entre los políticos de derecha, neoliberales, con las iglesias evangélicas más fundamentalistas. Este matrimonio sabemos que proviene de EE.UU. y es una fórmula que se trata de imponer abiertamente en nuestros países. Es que la sexualidad como tabú es como un terreno que está normado en el que una jerarquía establece lo que es correcto y lo que no es. Es un instrumento muy poderoso para movilizar a la población, porque es una población que cada vez tiene menos derechos en el terreno formal pero también en la práctica. Tenemos menos poder político, menos acceso a los recursos económicos. Pero si somos una población a la cual nos están quitando estos derechos fundamentales, pero nos están dando el poder de cuestionar a otras personas, sentirnos en posición de la verdad es terriblemente poderoso, sobre todo para quienes menos poder tenemos. No nos extrañe que sean las mujeres las que más juzgan a otras mujeres en el terreno de la sexualidad.

En Costa Rica, en este momento, están recortando 480 millones de dólares en educación. Un país que se ha enorgullecido siempre de no necesitar ejército porque tiene educadores, de no gastar dinero en ejército porque lo gasta en educación y salud, ahora lo está recortando. Obviamente, están afectando a las personas que menos tienen, porque están restringiendo becas, transporte escolar, conectividad y entrega de computadoras, ¿Y quiénes son los que más necesitan esto? precisamente las personas que menos recursos tienen. Y en ellas se alimenta más esta lógica de que no importa que yo pierda esto porque yo estoy en posición de la verdad. Mi candidato me está diciendo que yo tengo derecho a juzgar a mi vecina que tiene hijos por fuera del matrimonio, o que su hija quedó embarazada, porque estamos regresando a estas lógicas.

Estas disputas narrativas no son fácilmente generalizables a la población, los temas económicos y políticos, por eso se bajan al terreno de la cotidianidad y pueden hacer de cada persona un aliado o aliada que se olvida de lo que realmente está pasando con su vida, para pensar en la vida ajena y sentirse con poder. Estos sectores de derecha utilizan un arsenal importante de recursos, primero tratan de influenciar políticamente para pasar leyes, o de negar leyes, pero también impulsan a las familias a que se nieguen a que sus hijos reciban ESI. La objeción de conciencia de quienes deben formarse como formadoras y formadores, la desinformación, la sustitución de la ciencia por unas creencias que son terriblemente peligrosas. Cuando las derechas pierden las peleas tratan de que al menos quede una Educación Sexual impersonalizada, desertotizada, en la que el placer no exista, una educación sexual reducida a la biología.

Estamos en una etapa de intento de retroceso por lo que nos toca resistir estos empates oscurantistas; los esfuerzos por sostener la ESI construyen democracia, ciudadanía más consiente y libre, y espero que también más gozosa y más feliz.

Graciela Morgade

En el marco de estas jornadas, también voy a partir de Paulo Freire para poder pensar a la ESI.

La ESI es, de alguna manera, un campo que abrega por lo menos en tres historias, o en historias de tres problemáticas: por un lado la historia de los movimientos feministas, y, posteriormente, LGBTIQ+ o de disidencia sexual, en sus diferentes facetas y discusiones. Los feminismos siempre, desde el inicio; es decir desde lo que la historiografía consensuó como los inicios, tuvieron preocupaciones sobre la educación. Las fueron formulando de diferentes maneras, según el momento histórico y teórico del propio movimiento. La demanda sobre la educación de los primeros feminismos era, tal vez, el acceso de las mujeres a la escuela, o a los diferentes niveles educativos. Posteriormente, en la llamada segunda ola, con la categoría género. Y luego, con toda la interpelación de los movimientos de la disidencia sexual, que sería una tercera ola, empiezan a haber otras preguntas a la educación. Fundamentalmente se le empieza a preguntar un poco más sobre la dimensión cualitativa: ¿Qué estamos transmitiendo? ¿Qué estamos proponiendo en los ámbitos educativos?

Pero la Educación Sexual por su parte también tiene una historia. En Argentina, además de que empieza en el siglo XX muy tempranamente, está absolutamente ligado con el higienismo. Con una mirada que está atravesada por la moralización, o sea la sexualidad como tabú y la educación sexual como un mecanismo, una herramienta para prevenir infecciones y embarazos. En la Argentina hubo alguna liberalización en los '60 y '70, cuando entra un discurso más psicológico en donde se empieza a intentar desdramatizar, y en todo caso salirse del adultocentrismo que muchas veces orienta nuestra práctica. Pensar

en perversiones infantiles, cuando en realidad se trata de una curiosidad infantil. Estos antecedentes también forman parte de la historia de la ESI, porque también son los contenidos contra los cuales la ESI tiene que contraponerse, que tiene que incorporar en una nueva plataforma.

Y en esta historia de la educación sexual, las pedagogías, sobre todo las pedagogías críticas, son desde mi punto de vista una tercera rama en donde abrevamos desde la ESI. Las pedagogías críticas tienen, en Freire, un pensador, un militante y un pedagogo fundamental. Hasta tal punto, que lo que conocemos hoy como pedagogías feministas reconocen la inspiración en las pedagogías freireanas. Sobre todo la pedagogía de la esperanza de Freire, en la que él reescribe de alguna manera la pedagogía del oprimido, subraya y retoma una fuerte interpelación a construir relaciones pedagógicas basadas en la memoria, en el reconocimiento y respeto por el ambiente, en intentar prevenir que los opresores quieran ser oprimidos.

Pero hay algo de la Pedagogía de la Esperanza que es fundamental para nuestro encuentro, que es la recuperación de los feminismos por parte de Paulo Freire. Cuando Freire escribe la pedagogía del oprimido, dice, no estaba en la discusión pública la lucha de los feminismos de las mujeres. Y en pedagogía de la esperanza recupera fuertemente esta idea de que no hay una liberación si no hay una lucha contra el patriarcado, y ahí las pedagogías críticas abonaron a las pedagogías feministas, y creo que son de alguna manera, el punto en que hoy nos encontramos. Pensando la ESI, desde feminismos populares, interseccionales, desde las pedagogías críticas, para pensar a la realidad desde una perspectiva crítica, como es la perspectiva de género, apoyada fuertemente en el respeto de los derechos.

Segunda cuestión: ¿De qué va esta cuestión pedagógica feminista?, discutimos qué enseñamos, y discutimos a las fuentes de ese conocimiento escolar que son las disciplinas científicas, y eso es un componente central de la ESI. Discutimos las relaciones de poder y ahí, creo, entra esta perspectiva que no solamente estamos protagonizando una interpelación a la ciencia, también estamos procurando que las palabras circulen, que las voces silenciadas puedan tener lugar en el curriculum real; es decir, en lo que hacemos en las escuelas. Esas voces diversas, esas voces deseantes, que aportan experiencia, son, en algún sentido, las propias luchas feministas y las luchas de las disidencias sexuales, porque dichas experiencias mostraron cómo se han padecido las distintas formas de violencias; incluso, aquellas violencias que, en algunos casos, inducen

a abandonar las escuelas. Todo esto es un proyecto de justicia profundo, radicalizado, de democratización. Pero en este carácter, porque la voz circula. Y acordémonos lo que decía Freire, educande y educadore, que a la vez quien educa es educade. En esa dialéctica nos vamos corriendo del lugar del saber. Desde la perspectiva de géneros es una manera de alojar esa diversidad de la experiencia humana y sobre todo reivindicar las formas diversas de la experiencia humana como válidas en un contexto de derechos.

Y la última cuestión que quería subrayar es tal vez, desde mi punto de vista, la más interesante, la más compleja, y que debemos seguir pensando, y ahí también vuelvo a Freire. Porque Freire era católico, o en todo caso pertenecía a la tradición del catolicismo, obviamente vinculado con la teología de la liberación. Pero no estaba atado a las formas institucionales que también configuran a nuestra América Latina que, a veces, se alejan un poquito de la letra del dogma y que pasan a ser estructuras de poder.

Creo que el gran desafío que tenemos ahora mismo, y en perspectiva para adelante, las educadoras, los educadores, los educadores, es poder construir una convicción de que es posible compatibilizar el derecho que tienen las niñas a una ESI tal como está definida en nuestro país. Que está apoyada no sólo en la ley de ESI, sino en todo el plexo normativo vinculado con las identidades sexo genéricas, incluyo también la ley de identidad de género, la IVE, la ley Micaela, y también la anterior que fue la ley de protección integral contra la violencia. Tenemos un sistema normativo, tenemos un Estado que adopta para sí ese plexo de los derechos humanos. Entonces, tenemos que poder como docentes trabajar individual, institucional y colectivamente, y ésta es una tarea que creo que la CTERA ha asumido y sigue asumiendo, de compatibilizar ese derecho, con el derecho de las familias, que también está consagrado en la Constitución a profesar libremente su culto. También es constitucional que las familias tengan sus religiones. Entonces ¿Cuál es el lugar donde nos ponemos como docentes? Que también tenemos derecho a profesar libremente nuestro culto. Entonces ¿Cuál es mi propuesta? Que reitero es para discutir y seguir pensando, ¿Qué es la escuela? Pensemos a la escuela como un lugar, lo digo en un sentido utópico, pero también en un sentido material. ¿Qué otro lugar tiene todo el pueblo, pero en particular los sectores populares, para construir las condiciones de posibilidad de una convivencia de paz, no violenta, del conocimiento y reconocimiento del otro que no sea la escuela? Yo no creo que haya otra institución social que tenga en la realidad, pero como horizonte utópico, lo universal. Eso es la escuela, y por supuesto la escuela pública, pero

también la privada, porque las escuelas son parte del Estado aunque sean de gestión privada, y en ese punto entiendo que nuestra ética docente tiene que volver una y otra vez a ubicarnos en el lugar de ser garantes de los derechos. Y estos son los derechos que tienen nuestras niñas, niños, niñas, jóvenes y les adultes que están en espacios de educación y educación popular, desde el nivel inicial hasta la universidad.

Tenemos que intentar procurar esta compatibilización de los derechos, porque los derechos tienen ese gran desafío que es la articulación sistémica, aun con las tensiones que implica. Pero como docentes tenemos el enorme desafío de hacerlo para, primero, no pensar que las religiones son una amenaza para la ESI, gran desafío, y pensar al mismo tiempo que algunas religiones vienen para eliminar la ESI tal como la hemos definido. Las dos cosas son ciertas, pero hay que poder distinguir.

Me da la impresión que si pensamos a “la escuela” como el lugar de lo universal y las religiones, comunidades y tradiciones, como el lugar de lo particular, pensando que somos garantes de derechos nos vamos a ubicar en lo que es la ESI. Ya que la ESI es fundamentalmente un proyecto ético. Porque la ley dice ¿Qué es lo integral de la Educación sexual? La ESI, la ley, dice que hay una dimensión material biológica pero también la ley habla de una dimensión psicológica y afectiva. Recupera de alguna manera esta historia anterior, pero la pone en una cultura, en una historia, entonces dice que la sexualidad también tiene una dimensión histórica. Entonces ya tenemos una dimensión material biológica, psicológica y afectiva, histórico cultural y ética; eso dice nuestra ley. Ley que ha tenido y tiene críticas. Pero es una ley muy buena, que nos sirvió.

La Ley de ESI tiene en su definición la dimensión ética ¿Y cuál es la ética? Que cada uno, una, una frente a sí mismo y frente a otros, pueda ser un sujeto de derechos y un sujeto de deseo, un disfrute de deseos, y ahí entra el placer, y las ganas de vivir, y de construir para sí y sobre todo en comunidad.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?



Los desafíos para la formación docente



Programa de Formación Docente

Plan de estudios: Historia y presente de la profesión docente en Chile en el contexto de la Reforma Educativa del 2006

Prácticas: Trabajo docente y social, roles, prácticas y desafíos

Temas: Historia y presente de la profesión docente en Chile en el contexto de la Reforma Educativa del 2006

Programa de Formación Docente



■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Flavia Terigi

La formación docente es un tema sumamente tratado y trabajado, por lo que vamos a hacer un esfuerzo por volver a plantear algunas cuestiones que no han perdido actualidad, más allá del contexto en que nos encontramos. Por otro lado, tenemos en el aire y entre nosotros la pregunta por la educación, ahora que parecería que vamos a terminar de atravesar esta experiencia de pandemia. No es un tema que vaya a profundizar ahora, pero sí quiero dejar planteados unos interrogantes, ¿Es cierto que está emergiendo de toda esta experiencia algo del orden de una nueva forma de escolaridad? ¿O estamos esperando que “pase el temblor”³? ¿Se hicieron evidentemente imposibles las condiciones pedagógicas usuales de la escolarización, a un punto tal que estemos dispuestos, dispuestas a plantearnos la necesidad de pensar de formas alternativas? ¿O estamos esperando que esto pase, aguantando simplemente para volver a instaurar aquellas condiciones?

La llamada “nueva normalidad” ¿Será restauradora o transformadora? Es una pregunta que se extiende a distintos órdenes de la vida social. Por ejemplo, vimos el surgimiento del cuestionamiento de jóvenes al sistema global y a sus efectos sobre el agotamiento del planeta. En el plano escolar, también cabe el interrogante: ¿Seremos restauradores o transformadores? En el marco de esa pregunta es quiero entrar al tema de esta mesa, los desafíos para la formación docente.

3. “Cuando pase el temblor” es el título de una canción (1985) de Soda Stereo, del álbum “Nada personal”. Fue sugerentemente retomado en el curso disponible en la Plataforma Juana Manso “Cuando pase el temblor: temas de Pedagogía en el futuro cercano”, que se propuso ofrecer un conjunto de reflexiones pedagógicas sobre las conmociones y respuestas del sistema educativo frente a la pandemia, y presentar algunas consideraciones para el regreso a las aulas presenciales. <https://formacion.juanamanso.edu.ar/cursos/511> [último acceso: 18/ junio/ 2021].

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Para empezar, retomaría algo de aquella iniciativa legislativa que anunció el ahora ex ministro Trotta⁴, respecto de un conjunto de leyes que el Poder Ejecutivo planeaba enviar al Congreso Nacional, una de las cuales estaba referida a la formación docente. No sé qué tanto llegará a sostenerse esta iniciativa, vistos los cambios en el gabinete educativo. Pero, por mi parte, no soy especialmente entusiasta de la sanción de leyes específicas para marcar el rumbo de las políticas educativas. Tenemos ya la experiencia de que lo que una ley dice puede estar muy bien y sin embargo no concretarse; un ejemplo de ello es el artículo 32 de la Ley de Educación Nacional, que es un marco de regulación muy logrado respecto de la escuela secundaria, pese a lo cual las transformaciones a nivel de las escuelas se han producido sólo en algunas jurisdicciones, y por lo general, en una escala menor que el conjunto del nivel. Por eso digo que no soy una entusiasta de pensar que los problemas encuentran una vía de solución por medio de la sanción de las leyes. Sin embargo, me parece interesante revisar las ideas preliminares de aquella iniciativa para ver qué de todo esto se nos plantea como desafío para el futuro.

Básicamente, la iniciativa trataba de tomar desafíos de mucha complejidad institucional, como la mejora de la consistencia de un sistema formador que abarca a los institutos y a las universidades, las necesidades del sistema escolar como criterio de planificación y desarrollo del sistema formador o la vinculación entre formación, trabajo docente y carrera docente. Tres desafíos de una enorme complejidad institucional. De los tres, me parece que el que menos iniciativa política ha recibido en los últimos tiempos es el tercero: la vinculación entre formación, trabajo y carrera docentes. Así que yo voy a entrar por ahí, con una propuesta muy pequeña, para dejar planteado algo que me parece que podemos proponer, podemos hacer, y podría dar una vuelta sobre este problema.

Antes de entrar a la propuesta, recordar tres aspectos de la vinculación entre trabajo y carrera docentes. La primera es que la carrera de muchas y muchos docentes son muy prolongadas en el tiempo. Esto significa que los requerimientos de formación cambian, porque cambia el sistema escolar, porque el alejamiento respecto de la propia formación docente inicial produce obsolescencia de algunos aspectos de esa formación, por el impacto de las políticas

4. A mediados de 2021, el entonces Ministro de Educación, Nicolás Trotta, anunciaba los proyectos de leyes de Justicia educativa, Formación docente y Tecnología para la educación. Ver, entre otros enlaces, <https://www.argentina.gob.ar/noticias/trotta-presento-las-iniciativas-legislativas-ante-organismos-internacionales> [último acceso: 14/ febrero/ 2022].

educativas, por la asunción de nuevas funciones. Entonces, cuando hablamos de formación docente no estamos hablando ni siquiera principalmente de la formación docente inicial, sino de una formación que acompañe unas carreras que son muy prolongadas en el tiempo.

La segunda cuestión es que la enseñanza que, desde mi punto de vista, es el centro de la tarea docente es una función institucional y no individual, y definir la enseñanza como una función institucional tiene consecuencias muy precisas sobre el trabajo y sobre las necesidades de formación. Por ejemplo, requiere la construcción de una visión longitudinal de los propósitos educativos y de los objetivos de la enseñanza. Requiere considerar que los alumnos y las alumnas de la escuela son alumnas y alumnos de todos, de nosotros, de equipos, no de tal o cual docente. Requiere que la formación continua no se dirija principalmente, no digo que no lo haga en absoluto, pero no principalmente, a los y las docentes a título individual, sino a equipos docentes con el propósito de favorecer el desarrollo de los proyectos institucionales de enseñanza.

La tercera cuestión que quiero recordar es que la formación docente prepara habitualmente para el aula monogrado. Es cierto que afirma y fundamenta la diversidad de la población escolar y, en ese sentido, podemos reconocer en los últimos años un enriquecimiento de la formación docente, sobre todo la inicial, en términos de haber proporcionado elementos conceptuales, herramientas teóricas muy valiosas para poder comprender y fundamentar el valor educativo de la diversidad de la población escolar. Pero el aula monogrado sigue siendo la principal representación que tenemos de la escena del trabajo docente y, en ese sentido, me parece que hay mucho para pensar de lo que deja esta pandemia y de la pregunta inicial: ¿Seremos restauradores o seremos transformadores?

Hechos estos tres recordatorios, quiero retomar el problema de la vinculación entre formación, trabajo y carrera docente poniendo el acento, como anticipaba, en una propuesta que es muy simple, pero que me parece que tiene mucha potencia, que es el trabajo conjunto entre la formación docente inicial (institutos y universidades) y las escuelas como política de mejora de la enseñanza, y por lo tanto, de las oportunidades de cumplimiento de los derechos de los chicos y chicas que concurren a nuestras escuelas.

La modalidad clásica de relaciones entre la formación docente inicial y las escuelas la han constituido las instancias de prácticas y residencia. Recien-

temente se ha añadido el trabajo conjunto en apoyo a la inserción inicial de los docentes que acaban de recibirse. Pero, en estas modalidades, las escuelas colaboran con el trabajo de formación que realizamos las universidades y los institutos sin que eso haga previsible que esa colaboración revierta a favor de la propia escuela.

Considero necesario que se generen iniciativas en las que se produzca saber sobre la enseñanza, saber sobre el trabajo docente, en condiciones que den lugar tanto al interés de las instituciones formadoras como al interés de las escuelas. Ejemplos de tales situaciones son el debate conjunto de formadores, maestros y profesores sobre los temas de enseñanza que involucran dificultades específicas en las conceptualizaciones de alumnos y alumnas en distintos niveles educativos, o el emprendimiento conjunto de estudios dirigidos a desarrollar o a mejorar propuestas de enseñanzas en distintas áreas del currículum, o procesos colaborativos de sistematización de saberes que se ponen en juego en las escuelas para resolver situaciones extraordinarias -como la educación de emergencia que desarrollamos desde el inicio de la pandemia-, o para desarrollar funciones relativamente novedosas -como las tutorías en escuelas medias-, o para desplegar formas de trabajo docente centenarias pero poco conocidas como la enseñanza en las secciones rurales múltiples.

Las escuelas, en el día a día, afrontan una serie de problemas y de desafíos de enseñanza, y estos problemas y desafíos entran sólo muy lateralmente en la agenda de las instituciones formadoras. Nos apoyamos en las escuelas para que parte del proceso formador pueda cumplirse allí, pero no necesariamente atendemos a la agenda de las dificultades y de los desafíos que afrontan los y las docentes de esas escuelas.

La situación actual de producción de saber pedagógico en este momento es muy interesante. Estamos en un tiempo extraordinario que ha dado lugar a respuestas educativas de distinto tenor, entre ellas, respuestas creativas que toman nota de las alteraciones en los supuestos de la escolarización⁵ y que generan formas de educar adecuada a estas alteraciones. La pandemia puso de relieve lo que ya sabíamos: las vacancias en el saber pedagógico disponible; el saber que se produce en las escuelas, que no suele ser reconocido como tal, que

5. Terigi, Flavia (2020). "Escarlarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades". En RevCom, Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social, núm. 11, 2020. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. ISSN: 2451-7836. Pp. 1-10.

no es identificado como forma valiosa de respuesta a problemas relevantes, y que no circula o circula muy poco, bajo la forma del relato de experiencias. La consecuencia es que ese saber producido en las escuelas no puede beneficiarse del examen, de la crítica, de la reformulación, prácticas posibles cuando los conocimientos toman estado público y son considerados públicamente.

Es en dirección a la producción de saber sobre la enseñanza y el trabajo docente que estoy proponiendo algo bien pequeño que es explorar, cuando no están desarrolladas, o profundizar, cuando ya existen antecedentes, formas de articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas en las que se generen procesos de circulación, evaluación y validación de innovaciones en el terreno de la enseñanza y en donde el trabajo docente sea objeto de análisis en contextos reales de actuación de maestros y profesores.

Desde luego, habrá que analizar las condiciones institucionales que es necesario proveer para poder sostener iniciativas conjuntas de producción de saber pedagógico; pero además, si vamos a impulsar la producción de saber pedagógico también en las escuelas, la formación de los futuros docentes y la de quienes ya trabajan como tales, deberá ocuparse de enseñar a formular las estrategias en términos que queden abiertos a la crítica y a la confrontación con la experiencia, a evaluar las estrategias en función de opciones fundadas en el saber público sobre la enseñanza y a formularlas como saber transferible, como saber que se puede compartir superando la casuística que fue condición y contexto para producirlas. Eso tiene algunas consecuencias, por ejemplo, el reconocimiento de la función formadora de los maestros, maestras y profesores que reciben practicantes y residentes; la formación específica de estos actores para participar en situaciones colaborativas de producción de conocimiento; y las instancias de planificación conjunta entre los equipos de las instituciones formadoras y los equipos docentes de las escuelas, ya no centrada en los “temas que van a dar” los practicantes y residentes, sino centradas en iniciativas conjuntas de producción de saber pedagógico.

Creo que es pequeño, pero creo que vale la pena, básicamente por dos potencialidades: porque es posible que esta otra forma de colaboración entre el sistema formador y las escuelas revierta a favor de la propia escuela, y porque es posible que de esta manera podamos atender mejor a las vacancias en el saber disponible por medio de la producción conjunta de saber pedagógico.

Los tiempos de alteración de la forma escolar son especialmente interesantes

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

para hacernos preguntas sobre la invención del hacer y sobre la sistematización de la invención del hacer por medio de la producción de saber pedagógico. La pregunta que quiero dejar planteada es: ¿Qué puede hacer respecto de esto el sistema formador? Y mi respuesta simple es: articular de otro modo el trabajo con las escuelas para que estas no sean simplemente los escenarios del despliegue de prácticas y residencias, sino sean parte de un proyecto conjunto de transformación de la escuela y de formulación del saber que lo haga posible.

Myriam Feldfeber

El tema de la mesa, Los Desafíos de la Formación Docente, se vincula con la pregunta del Congreso ¿Qué es docencia para estos tiempos? Y este interrogante se formula en el marco de un encuentro que se propuso recuperar el legado de Freire, a cien años de su nacimiento.

Cuando analizamos los desafíos para la formación es importante, como punto de partida, interrogarnos acerca de qué docente estamos pensando, para qué sistema educativo, para qué proyecto de país. Interrogante que no se vincula con la búsqueda de un perfil ideal de docente a adefinir a priori, sino con los sentidos de la formación y con los sentidos de la educación en el marco de un proyecto social más amplio. Hace varias décadas, Liston y Zeichner señalaban que los programas de formación del profesorado pueden servir para introducir a los futuros docentes en la lógica del orden social actual o para promover una situación en la que las futuras y los futuros docentes sean capaces de ocuparse de la realidad con sentido crítico con el fin de mejorarla. Y si sumamos los aportes de Freire, con el fin de transformarla, o de contribuir a su transformación.

Los desafíos que atraviesa la formación docente son múltiples y coincido con que ya hay muchas cosas dichas con respecto a aquellos que se vinculan con problemas históricos de la formación, con nuevos problemas que van surgiendo en cada contexto, y en especial a partir de la pandemia. Por eso, en esta presentación voy a plantear algunos ejes desde la mirada de las políticas públicas, más específicamente las políticas de formación docente. La presentación se estructura en torno a tres ejes: el primero tiene que ver con el contexto en el cual es necesario pensar la formación docente hoy; el segundo se enfoca en

los desafíos que se vinculan con la dimensión pedagógica, ética y política del trabajo docente; y finalmente, el tercero se refiere a algunos desafíos específicos para la política pública.

En cuanto al primer eje, el tema del contexto, creo que las políticas de formación docente no pueden pensarse al margen de las condiciones de trabajo, de las situaciones que enfrentan las comunidades educativas y las escuelas y, obviamente, de la articulación con la carrera docente. La tarea del educador no debe ser pensada de modo descontextualizado, nos enseñaba Freire, sino en las condiciones concretas en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, tenemos que pensar que la pandemia constituye un punto de partida para repensar estos desafíos. En tanto la pandemia, como lo señala Boaventura de Sousa Santos, nos ha enseñado de modo cruel -y de ahí el título de su libro *La Cruel Pedagogía del Virus-*, varias cuestiones que son interesantes para recuperar tanto en los procesos educativos en general como en la formación docente en particular, que tienen que ver con el tema de los derechos. A partir de la pandemia queda claro que la salud es un derecho, que la educación es un derecho y que si esos derechos no los garantiza el Estado no son garantizados de otros modos, que los mercados solo aparecen en aquellos nichos que constituyen espacios lucrativos, como por ejemplo las plataformas y los programas de formación en línea.

El virus también nos está enseñando muchas cosas porque pone en evidencia la crisis de este modelo de desarrollo, este capitalismo del desastre que busca rentabilidad inclusive en los propios momentos de crisis, como en el caso de las vacunas durante la pandemia. Y este modelo de desarrollo que está en crisis y que tenemos que repensar, plantea desafíos para las políticas de formación, como por ejemplo el de los procesos de creación de elementos y herramientas que ayuden a pensar otro modelo de desarrollo, otro vínculo con el medio ambiente, con la naturaleza, todo lo relativo a nuevas alfabetizaciones (como señala Alicia de Alba en su exposición).

Me parece importante rescatar que una de las cuestiones que aparece como tema en debate es el de la soberanía pedagógica y preguntarnos en qué medida los cursos diseñados en línea, las plataformas que nos ofrecen soluciones “gratuitas”, ponen en cuestión la soberanía pedagógica en términos de la definición de los saberes relevantes en los procesos formativos tanto en la escuela como en los institutos de formación docente y universidades.

Una segunda cuestión que hay que analizar en cuanto al tema del contexto, que se ha complejizado en este escenario, es el tema de las desigualdades persistentes: las profundas desigualdades que caracterizan a nuestra sociedad, que se han agudizado en el contexto de la pandemia, que cobran mayor visibilidad a la vez que se generan nuevas desigualdades. Estas desigualdades también se manifiestan en las condiciones de pobreza de las y los estudiantes de las escuelas, estudiantes de institutos de formación docente y aquí hay un punto en el que hay que trabajar, que tiene que ver con el acompañamiento de las trayectorias. Y también se evidencian en las condiciones materiales para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre todo en las condiciones actuales para desarrollar esos procesos a través de medios virtuales, por la desigual disposición de dispositivos y conectividad que afecta en mayor medida a los estudiantes, pero también al sector docente.

Ante la emergencia sanitaria y el cese de las clases presenciales lo que se observó es que los sistemas educativos, como dice Pablo Pineau, dieron una rápida respuesta. Frente a esta idea de que los sistemas educativos son lentos o son un aparato burocrático difícil de mover, pudieron dar una rápida respuesta para garantizar la continuidad pedagógica. Fueron muchas y diversas, y muy heterogéneas también, las iniciativas que educadoras, educadores, sindicatos docentes, movimientos sociales, comunidades educativas, con diversos grados de involucramiento por parte de los estados nacional y provinciales, fueron desplegando, y continúan desarrollando en el contexto de la pandemia, para garantizar la continuidad pedagógica y una cuestión central, que de eso se trata también el proceso de formación, que es estar al servicio de generar las condiciones para materializar el derecho de las y los estudiantes a la educación, sobre todo en aquellos sectores en los que este derecho ha sido históricamente vulnerado.

En este contexto hay que decir que se produjo una revalorización del lugar de la escuela y del papel irremplazable de las y los docentes y la especificidad de su trabajo y de su formación. Podríamos decir que se produjo un reconocimiento de ese lugar a nivel de la sociedad, en un primer momento, lo que no se tradujo necesariamente en políticas de valorización por parte de los gobiernos. En un segundo momento, con todo el debate sobre el retorno a las clases presenciales y a las demandas del sector docente, de los sindicatos, de un retorno a la presencialidad segura y cuidada, podríamos decir que hubo cierto cambio en esta valoración inicial que se daba en relación con las y los docentes, que eran mostrados, sobre todo los sindicatos docentes, como resistentes al retorno a las escuelas.

Esto se da además, en conjunto con las transformaciones en los modos de hacer escuela, en los sentidos de escolarización, con la crisis del formato escolar y las transformaciones culturales que estamos atravesando. Y en un contexto, además, signado por mucho dolor, y mucha muerte, que es necesario procesar en nuestras escuelas y nuestros espacios de formación, porque es un contexto de dolor que atraviesa tanto a los y las estudiantes (incluidos los de la formación), como a nosotras y nosotros como docentes y a las comunidades educativas.

El segundo punto tiene que ver con los desafíos relativos a la dimensión pedagógica, ética y política del trabajo docente. Freire señalaba que la educación es un acto de amor y por lo tanto de coraje, no puede temer al debate, no puede rehuir a la discusión creadora, so pena opera de ser una farsa. ¿Cómo se aprende a discutir y debatir con una educación que impone? ¿Cómo podemos pensar una educación que enseñe a discutir y debatir sin imponerse? Como dice Jorge Larrosa, “el oficio del profesor tiene que ver con el amor, con el amor al mundo y el amor a la infancia, entendiendo a esta última como novedad en el mundo y como capacidad de comenzar, tiene que ver con el modo como nosotros, nosotras, que habitamos el mundo, recibimos a los nuevos, a los que vienen al mundo por nacimiento, a los que precisamente por su condición de natales tienen tanto la capacidad de empezar algo nuevo como la capacidad de renovar lo viejo”. Creo que en esta capacidad de empezar lo nuevo y renovar lo viejo, se juega uno de los desafíos de nuestros espacios de formación.

Esta idea de pensar o entender la educación como un acto amoroso se vincula indisolublemente con una perspectiva sobre el derecho a la educación de nuestras y nuestros estudiantes y con la necesidad de que el Estado, en articulación con las comunidades educativas, puedan garantizar ese derecho a la educación generando las condiciones que permitan materializarlo. En este sentido, los desafíos de la dimensión pedagógica del trabajo docente también se vinculan con la discusión de los saberes relevantes en la formación, con los procesos de enseñanza-aprendizaje. No me voy a detener en esto, pero si me interesa recuperar la centralidad de la pedagogía y del lugar de formación pensando el lugar de los procesos de transmisión, el lugar de las prácticas en la formación, y qué pasa con los procesos de transmisión cultural en el marco de esta cultura digital en la cual estamos inmersos.

La educación de las educadoras y los educadores, dice Meirieu, “debería permitir generar herramientas para organizar las clases, con todos los estudiantes,

pero también debe contar con las herramientas necesarias para acompañar a cada individuo en sus dificultades personales”, es el desafío de trabajar con todos, y con cada uno y cada una. “La formación de los docentes tiene que estar centrada en el proceso de enseñanza. Es importante aprender a colocar, el aprender a enseñar en el sentido de la formación, por ejemplo, si formáramos mecánicos enseñándole cursos de mecánica teórica sin entregarles un motor para trabajar, cuando el mecánico fuera al taller, no sabría cómo aplicar sus conocimientos”. Creo que es necesario, dice el autor, que “los docentes en formación, los que van a ser futuros maestros y profesores tengan instancias para construir situaciones de aprendizajes”. También es importante poder pensar estas instancias en el marco de construcciones colectivas.

Revisar los currículos de formación docente, articular la formación docente continua, entendiéndola no como un remedio de la formación inicial, o un paliativo a lo que la formación inicial no logró construir, sino como una política de estado que tiene que ver con el ejercicio colectivo del trabajo docente.

Formar, entonces, es más que entrenar, acá el aporte freireano nos sirve mucho para entender y discutir algunas propuestas que piensan a la formación en términos de destreza u obtención de competencias, no es adaptar al educando a una realidad que no puede ser modificada, no es la lógica utilitarista de la formación del capital humano que nos propone el Banco Mundial. Un entrenamiento, una formación centrada en esta lógica no permite hacer una lectura crítica del mundo, conocer el mundo.

Toda relación pedagógica es política. En toda relación política, además, existe necesariamente una relación pedagógica. La educación es un acto político, no es una práctica neutral, y de ahí los embates por parte de algunos gobiernos y de sectores conservadores de la sociedad contra la educación pública y contra las enseñanzas de Paulo Freire. Freire nos enseñó a situar la práctica educativa en cada contexto, en cada realidad local, en el marco de transformaciones históricas, económicas, sociales, culturales, políticas que nos permiten comprender la realidad para poder comenzar a transformarla.

A través de la educación popular, Freire nos mostró que la educación nos ayuda a conocer, a leer el mundo, a abrir debates y a poner en cuestión las teorías establecidas. Tal como lo señala en “La Educación como Práctica de la Libertad”, la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

La pandemia dejó en evidencia que en las escuelas no sólo se aprenden conocimientos vinculados con las disciplinas sino también que se aprende a convivir con las y los otros, a respetar las diferencias, es el espacio de construcción de lazos sociales, es el lugar de la construcción colectiva de conocimientos, de los vínculos, abrazos, juegos, un espacio y tiempo diferente que no pueden garantizarse solamente a través de medios virtuales. Y esto lo señalo porque hay quienes piensan en utopías de una educación sin docentes o una educación sólo a través de medios virtuales. Como dicen Masschelein y Simons, el acto principal y más importante que hace escuela tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. La escuela tiene un papel central en la desnaturalización de las desigualdades sociales, tiene que contribuir a leer el mundo para desnaturalizar un orden que es injusto y que es necesario transformar.

Los autores señalan que la escuela, además, ofrece tiempo libre, es decir, tiempo no productivo. Frente a esta demanda incesante de productividad a quienes por su nacimiento o por su lugar en la sociedad no tenían derecho a reivindicarlo, lo que la escuela hizo fue hacer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y el espacio tanto en la sociedad como del espacio del hogar. Tema que se complejizó en el contexto de la pandemia cuando el espacio doméstico se transformó en el espacio educativo. También fue un tiempo igualitario, y por lo tanto la invención de la escuela puede entenderse como la democratización del tiempo libre.

El tercer punto, es el desafío para las políticas públicas y la construcción de una agenda en relación con la formación docente para estos tiempos y para los tiempos que vendrán. Lo primero que hay que señalar, y esto lo reconoce hasta la propia UNESCO, es que las políticas destinadas a regular la formación y el trabajo docente, si bien constituyen aspectos centrales en el funcionamiento de los sistemas educativos, y se proclaman como prioritarias las políticas docentes, en los hechos no tienden a ocupar el centro efectivo de las prioridades gubernamentales porque son de alto costo cuando se proponen afectar al conjunto de la docencia, son poco visibles para el público en su implementación, son políticamente complejas por todo lo que involucran, y el logro de los objetivos se verifica a mediano o largo plazo.

Entonces, las políticas de formación docente se despliegan en la confrontación de diversas perspectivas y multiplicidad de sentidos que se construyen en torno a la educación en sociedades en permanente transformación en las que se

aceleran tanto los cambios tecnológicos como las exigencias y las demandas de productividad y rendimiento. En este sentido, un punto central para pensar la formación docente es comprender estas exigencias y demandas de productividad y rendimiento.

Tal como lo describe Byung-Chul Han, vivimos en la sociedad del rendimiento y del cansancio, en la que el deber ser de la sociedad disciplinaria ha sido reemplazado por la cultura del emprendedor: “tu puedes, la responsabilidad está en tus manos, y si fracasas es porque no te has esforzado lo suficiente” y esto se traslada no solamente para las y los estudiantes y su formación como “futuros emprendedores”, sino también para el sector docente.

La sociedad neoliberal del rendimiento también se manifiesta en el campo educativo en diversos aspectos, entre los cuales podemos destacar la definición de los aprendizajes de las y los estudiantes y de los contenidos de la formación en términos de competencias mensurables, la expansión del paradigma de la nueva gestión pública, del liderazgo, del emprendedurismo, de la meritocracia, y la inclusión del uso banalizado de las neurociencias y la educación emocional. Estos son aspectos que están íntimamente relacionados con estas demandas de productividad, de modo tal de formar sujetos adaptables a un modelo productivo, a una lógica del mercado en el que puedan controlar y regular sus emociones.

Estas tendencias fueron adquiriendo particular relevancia en Argentina a partir de las políticas impulsadas por algunos gobiernos provinciales que impulsaron la incorporación de la educación emocional en la legislación y en el currículum. También están adquiriendo mucho peso en los cursos destinadas a la formación continua de las y los docentes quienes en algunos casos concurren de forma masiva a estos cursos. Entonces, creo que hay una pregunta que deberíamos formularnos: ¿Qué respuestas las y los docentes encuentran en estas soluciones, en estas propuestas vinculadas a la educación emocional, al coaching, al liderazgo, a la neurociencia banalizada? ¿Qué vacíos deja la política pública en cuanto a los procesos de formación y a los procesos de trabajo en las escuelas? ¿Y qué respuestas se encuentran en esos espacios? Creo que este también es un desafío para pensar las políticas de formación continua de los docentes.

Otra de las cuestiones centrales que me parece que hay que rescatar es el lugar en el que posicionamos a las y los docentes a la hora de definir y discutir a la

política pública que nos atañe, la política de formación. Si las y los docentes somos considerados objetos de la política a ser reformados, reciclados, o si somos considerados como sujetos políticos que participamos en la definición de la política de formación. Creo que ha habido intentos y avances, sobre todo en los espacios articulados al Instituto Nacional de Formación Docente, como las mesas federales, el Consejo Consultivo y algunos espacios donde las y los docentes se transformaron en interlocutores en la discusión de las políticas que hacen a la formación, pero hay un camino muy largo por recorrer.

Además de recuperar la historia y tradiciones de la formación para repensarlas en el contexto actual, otro desafío que me parece importante tiene que ver con la planificación de las necesidades de la formación inicial y continua. También en esto se ha comenzado a avanzar, pero es necesario articular esa oferta en relación con las necesidades y demandas de las escuelas, que definitivamente es el espacio donde se materializa el derecho de nuestras y nuestros estudiantes.

Otro tema importante es el de la articulación de la formación docente en los institutos y en las universidades. Son dos mundos sin puntos de contactos y con grandes diferencias entre unos y otros. Habría que pensar cómo articularlos.

Otro de los desafíos tiene que ver con la inclusión de las nuevas alfabetizaciones en la cultura digital, considerando los cambios en el entorno socio-técnico. No se trata solamente de formarnos en esas culturas digitales, sino de que estos medios, estas tecnologías de la información y la comunicación, la alfabetización en educación ambiental, la incorporación de la perspectiva de género y la formación en ESI se transformen en un objeto de estudio y reflexión, de análisis crítico, una lectura crítica diríamos en términos freireanos. Y creo que es importante recuperar todos los aprendizajes y las experiencias que se están desarrollando durante la pandemia y sistematizar este saber pedagógico que circula en las instituciones por diversos carriles, y que es necesario recuperar para pensar si nos quedamos en un ámbito de conservación o pensamos en un ámbito de transformación. En este sentido, como decía Freire “no estoy en el mundo para simplemente adaptarme a él, sino para transformarlo. Si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo debo usar toda la posibilidad que tengo, no solo para hablar de mi utopía sino para hacerla participe de prácticas coherentes. El hecho de que podamos transformar el mundo es la razón por la cual podemos estar en él y con otros, no habríamos superado el nivel de la pura adaptación al mundo si no hubiésemos alcanzado

la posibilidad de, pensando en nuestra adaptación, utilizarla para programar la transformación”.

En este sentido, Freire mostró caminos, puso en cuestión los formatos establecidos, contribuyó a desnaturalizar el orden social, desigualdad que caracteriza a nuestras sociedades, desigualdad que se está profundizando en este contexto. Con su pedagogía de la indignación frente a las persistentes desigualdades que caracterizan a nuestras sociedades, como educadoras, educadores, investigadoras, investigadores, militantes, reivindicamos su pedagogía del compromiso con una sociedad justa e igualitaria porque otra educación y otro mundo están siendo posibles. Y creemos que las políticas de formación docente tienen mucho que decir al respecto.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?



Educación, conocimiento, comunicación y tecnologías



■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Analía Segal

No es la primera vez que desde el sistema educativo tenemos relación con las llamadas nuevas tecnologías. Pero la pandemia nos situó en una urgencia, y nos obligó a migrar nuestras prácticas al contexto de la distancia, de la virtualidad. Fue una inmersión forzosa, estresante, en muchísimos casos sin las condiciones materiales o de experiencia para que esto pudiera pasar. En este marco, les propongo que compartamos algunas ideas para “después de la urgencia”.

Una cuestión a pensar compete al uso de los medios digitales en relación al conocimiento, es decir, a lo que constituye el eje de nuestro trabajo, la producción y circulación de conocimiento en el contexto escolar. Muchos docentes dan cuenta de la satisfacción de haber logrado romper barreras en relación con las tecnologías, aprender a trabajar con herramientas que no habían utilizado. Logros, sin duda.

Creo que estamos también en condiciones para poner una pregunta sobre lo que chicos y chicas lograron aprender, el tipo de intercambios que fue posible en estas circunstancias para ayudarlos a avanzar en sus conocimientos. La pregunta es relevante en tanto la alternancia virtualidad/presencialidad y las formas “mixtas” forman parte de probables escenarios a futuro.

La presencia de las tecnologías en la enseñanza no es nueva. Pero tengo la sensación de que en este nuevo escenario de pandemia y post pandemia, el bombardeo que muchas veces vienen sufriendo las escuelas en relación a plataformas, herramientas digitales, paquetes digitalizados cerrados (“a prueba de maestros”) se ha intensificado y va a seguir. Por eso me parece que hay que

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

poner una lucecita de alerta sobre alguna ilusión exitista en términos de lo que la tecnología, la digitalización y la virtualidad pueden ofrecer. ¿Desde dónde sería posible poner ese alerta? Creo que ubicando en el centro del análisis el sentido pedagógico de las tecnologías.

Nuestros propósitos formativos, nuestras concepciones y referencias sobre el campo disciplinar, el modo en que imaginamos generar condiciones didácticas para que algo del orden del aprendizaje se produzca son los que ordenan nuestra mirada sobre la enorme oferta digital.

Las herramientas que usamos no son transparentes, presentan una lógica que no siempre es visible para nuestros ojos, y necesitan ser examinadas. Probablemente tengamos que seguir entrenándonos en este tipo de mirada, para poner en relación aquello que los lenguajes y herramientas digitales pueden ofrecer-nos con la direccionalidad, con el sentido de nuestra enseñanza.

La convivencia de visiones muy optimistas en relación a la tecnologías y otras más precavidas existen desde hace mucho tiempo. Seguramente nos resulta familiar la idea de que las tecnologías van a “modernizar la educación”. Este supuesto ha circulado por lo menos desde los años ‘90 en los discursos oficiales, y en muchas decisiones de política gubernamental. Me parece, entonces, que habría que hacer allí una pregunta en relación a cómo vemos “lo moderno y lo anquilosado”; es decir, ¿qué lectura se hace de la escuela desde esta caracterización homogénea y dicotómica?

Casi en las antípodas de este supuesto, se podría pensar a la escuela como una oportunidad de promover una interrupción en torno a la circulación casi laberíntica de información a la que estamos sometidos, de imágenes, de velocidad, de ilusión de multitasking, de la necesidad de responder a muchos estímulos al mismo tiempo. La escuela, la situación de clase, (usemos o no medios digitales) ¿no es una oportunidad para producir esta interrupción?

Una mirada examinada sobre los medios digitales en la escuela puede partir de reconocer y poner en juego nuestras convicciones pedagógicas. Deberíamos poder someter los medios digitales a las mismas condiciones y exigencias didácticas que tenemos para otros recursos.

Como decíamos antes, estamos expuestos a una oferta de “recursos TIC” apoyados en lógicas que no son visibles para nosotros (ni deberían serlo, no tienen

que ver con nuestro oficio). Lejos de demonizarlos es preciso analizarlos, para entender qué tendrían para aportar en términos de generar mejores condiciones para enseñar y aprender.

Les propongo sobrevolar un ejemplo vinculado con una temática vinculada a la enseñanza de las ciencias sociales: la cartografía. Hay consenso en que no es posible pensar las representaciones cartográficas como universales y estáticas, sino casi lo contrario: la geografía piensa la cartografía como producto, expresión de relaciones de fuerzas, hegemonías. La representación cartográfica interesa en la enseñanza, en tanto producción histórica y social.

En un trabajo reciente, *Una propuesta de diálogo entre la psicología del desarrollo y la cartografía crítica*, Antonio Castorina y Cristian Parellada, toman este problema, y argumentan que problematizar desde las ciencias sociales el sentido de los mapas, no es ajeno a considerar los modos de construcción en torno a las representaciones, y el trabajo con los mapas que podemos ofrecer en las escuelas. En el texto afirman, “los mapas son más que un medio para conocer la ubicación de un lugar, el trazado de las rutas, las dimensiones del espacio y las características del lugar, entre otras. Son construcciones sociales; es decir, son creados por personas, con propósitos, ideas y entendimientos específicos que, a su vez, impactan en las concepciones geopolíticas que circulan en la sociedad”⁶. ¿Cuál es la deriva de esta idea? Es que es pertinente para habilitar experiencias con mapas que permitan a los estudiantes problematizar el contexto, los valores sociales y sistemas de creencias compartidos que han condicionado su elaboración.

Desde estas ideas, es posible poner en valor los mapas digitales. ¿Todos los mapas digitales? no, ¿cuáles?, los que permiten introducir información, levantar información y ubicarla en un mapa. Hemos hecho experiencias con docentes, chicos y chicas, con una herramienta colaborativa que es el *Open Street Map* que permite subir información que puede ser vista por otros. Por ejemplo, mapear lugares que son relevantes para un grupo o una comunidad, sumar aquello que está invisibilizado, o señalar zonas inundables, en riesgo... Es decir, sumar información que tiene que ver con unos intereses y propósitos, organizados alrededor de una tarea que se propone a los estudiantes.

6. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/108575/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

También es posible sumar registros, como el sonido. Tenemos naturalizados los sonidos, pero la escucha es otro modo de estar presentes en las ciudades, en la ruralidad. Entramos en contacto con esta nueva posibilidad gracias a los aportes de Silvia Tabakman, en el marco de un curso que dimos para el INFD. En esa experiencia, generar y explorar mapas sonoros ofrecieron a las y los docentes la oportunidad de producir un vínculo activo con su territorio y con la cartografía.

Finalmente, voy a tocar brevemente otra cuestión que hace lo que creo que deberíamos intentar sostener en los escenarios virtuales. Me refiero al tema de las interacciones entre docente y estudiantes que sabemos, juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Respecto a eso, creo que muchos nos hemos quedado con la sensación de algo a reponer.

Sabemos, por ejemplo, es a través de la lectura y la escritura que las y los estudiantes avanzan en la comprensión de un objeto de conocimiento. Y que los intercambios en torno a la lectura, y la escritura que son centrales en los aprendizajes, y que en la virtualidad fue muy difícil sostenerlos.

Algunos profesores y maestros hicieron esfuerzos por reponer el tipo de intercambios que promovían en la presencialidad, la circulación de las interpretaciones que se hacen sobre un texto, la necesidad de traer información que ayude a la comprensión de lo que se lee, etc. Durante la pandemia se han grabado leyendo en voz alta, recuperando lo que hacen en sus clases habitualmente, anticipando dificultades que podrían surgir alrededor de la lectura de ese texto, comentando párrafos, ampliando información. Con esas grabaciones intentaban andamiar la lectura. Este tipo de experiencias nos ayuda a pensar que tipo de actividades/tareas priorizar en los probables escenarios de alternancia, como pensar modos de articular presencialidad y virtualidad.

Como verán, me propuse hacer énfasis en algunos elementos que, desde mi perspectiva, habría que considerar para resituarnos en clave didáctica, después de la tormenta. No se trata de un trabajo individual, y por supuesto, no es fácil ni inmediato, pero me parece que por ahí tenemos que caminar.

Sandra Carli

Voy a retomar esta pregunta del Congreso, ¿qué docencia en estos tiempos?, para hacer algunas reflexiones acerca de la docencia en un sentido amplio, a partir de la idea de que la docencia se ejerce en muchos lugares, no sólo en el espacio del aula. Me interesa pensar la educación en la esfera pública, como un aula ampliada donde se ponen en juego saberes, información, argumentos, conceptos, se producen aprendizajes y contactos con diverso tipo de conocimientos. La experiencia de la pandemia ha puesto en primer plano debates en los medios y en las redes que pusieron en evidencia la relevancia de las miradas especializadas para contrarrestar la incidencia de las opiniones vanales y maliciosas de cierto “periodismo”.

La otra cuestión que quiero plantear es que la intervención en la esfera pública puede plantearse como un lugar de interrupción, potente, para instalar una serie de argumentos que desestabilicen ciertos sentidos conservadores sobre la educación y habiliten otros anclados en saberes y experiencias docentes, en la realidad de las escuelas. Resulta fundamental en tanto el debate público sobre el presente y el futuro de la educación se dirime en buena medida allí.

Una tercera cuestión para arrancar es que necesitamos pensar la educación, mapearla, con nuevas coordenadas espacio-temporales, en el sentido de poder situarnos en distintas escalas de observación y análisis. Es posible que necesitemos una brújula, para ver dónde estamos, ya no solo tomando en cuenta la inscripción local de nuestras instituciones educativas, sino el movimiento entre distintas escalas macro y micro en el momento contemporáneo que amplíe la mirada y al mismo tiempo la complejidad de la visión sobre la educación. Permite no solo atender a los aspectos viejos y nuevos de la educación, a su

combinación, sino también a sus particularidades. La perspectiva comparada y relacional nos sirve para identificar esas particularidades históricas de la educación argentina, con sus luces y sombras.

En relación a estos cien años de Freire, en nuestro trabajo intelectual y pedagógico nuestra experiencia combina la digitalización del conocimiento, las bibliotecas digitales que se han multiplicado con la pandemia, con el contacto con los libros impresos que releemos porque están allí las marcas de lecturas hechas en otros momentos históricos y con resignificaciones propias de las relecturas actuales. En ese sentido, me interesa volver a considerar un texto de Freire que fue clave que fue “Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural”, publicado en 1973. En ese libro Freire discutía la noción de extensión que se utilizaba entonces en Chile y en general en América Latina, donde los agrónomos y otros profesionales trabajaban en pleno contexto de una reforma agraria “extendiendo” conocimientos o saberes técnicos a los campesinos. Freire cuestionaba esa práctica de extensión de conocimientos elaborados, como modalidad del trabajo de especialistas o expertos, para plantear en cambio que era necesario pensar en una estructura dialógica. Sostenía que el mundo humano era un mundo de comunicaciones en el cual no había alguien que pensaba, sino que se pensaba “en común”, y que esa dinámica, esa relación dialógica comunicativa, en esa escena del trabajo rural, de la puesta en marcha de una reforma agraria, tenía que estar permeada por un profundo humanismo. Resulta interesante recuperar ese humanismo utópico que está en debate hoy nuevamente (vale la pena ver uno de los libros últimos de Horacio González) en un contexto de inmensa deshumanización, y la reflexión sobre la comunicación en esa escena.

También podemos revisar el libro “Pedagogía del oprimido”, donde Freire reflexiona sobre los fenómenos de deshumanización, opresión y alienación, en una etapa del sistema de medios en el cual existían la prensa, la radio y aun pocos canales de televisión, donde el debate sobre el poder y la propiedad de los medios emergía anticipando lo que signaría al mundo global en pocos años. Para Freire la manipulación y la opresión no se interpretaba en clave del poder de la manipulación ideológica de las masas a través los grandes medios en manos del imperialismo (como escribirían en esos años Ariel Dorfman y Armand Mattelart), sino de las formas que asumían en la educación de adultos la negación del derecho a la palabra y al lenguaje en sentido amplio en la experiencia de alfabetización. Freire afirmaba en ese libro que el diálogo debería ser pensado y que había que decir “la palabra verdadera”, “que es tra-

bajo, es praxis, no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. El diálogo con las masas populares es una exigencia radical de toda revolución auténtica”.

Releer esas frases y hacer una especie de traducción en clave contemporánea, es inquietante. Preguntarnos por la “palabra verdadera” en plena expansión de las llamadas *fakenews* y de discusión sobre el estatuto filosófico de la verdad, es un verdadero desafío. Podemos afirmar con Freire que decir la palabra verdadera es un trabajo también, un trabajo con un material que es el conocimiento y la información, que requiere rigurosidad y responsabilidad, es un trabajo que se lleva adelante en la escena del aula pero también en otras “escenas” de la esfera pública. Si bien a nosotros no nos molesta calificar ese trabajo “pedagógico”, algunos podrían rechazar la idea de que la intervención en el debate público tenga un componente pedagógico, provocaría ciertos reparos en otras disciplinas o profesiones. Dirían, se está pedagogizando el debate político. Pero quienes nos movemos en el campo educativo no nos asusta esa palabra, sabemos que tomar la palabra pública compromete no solo una transmisión de argumentos asentados en saberes, conocimientos y experiencias, sino una pretensión de comunicación que busca tener también alcances formativos. Ciertas intervenciones públicas propician aprendizajes, otras no. Algo nuevo se produce en ese contacto de un intelectual público (en sentido amplio) con una audiencia dispuesta a escuchar, a coincidir, a disentir, a acceder a nuevos saberes, a quedarse pensando.

Me detengo en esto porque si la relación entre educación y medios estaba planteada hasta hace unos años como una relación de externalidad o ajenidad, en tanto los medios estaban “afuera” de la escuela, la expansión de Internet ha generado que esa visión resulte anacrónica. Hoy los celulares están en las aulas, solo recordar los distintos debates y estrategias escolares que se generaron cuando ingresaron a las escuelas (si controlar su uso, si dejarlos afuera del aula, si usarlos, etc.). Quiero decir: hoy estamos situados en un ecosistema comunicativo-mediático-digital con un contacto capilar cotidiano con los medios y las redes, con una disponibilidad impensada de conocimiento e información de diverso tipo y calidad en todo momento y espacio, que lo que se requiere es poder reflexionar sobre nuestro poder y capacidad para movernos frente a ese “mundo de comunicaciones” que señalaba Freire y que ahora está a la mano. Qué estrategias de selección, distinción, ponderación, desarrollamos. Cabe mencionar también que hoy tenemos mayores posibilidades de co-producir conocimiento, de acceder a información y compartirla, de ser autores, publi-

cadores, divulgadores, e intervenir de diversas maneras en el debate público sobre la educación.

Es necesario reflexionar sobre los alcances y la lógica de este ecosistema comunicacional, con sus grandes medios hegemónicos pero también de alternativos, la potencia de las redes con sus lógicas algorítmicas pero también habilitadores de intercambios y polémicas. Creo que es posible dar visibilidad a muchos fenómenos educativos que los grandes medios, por ejemplo, no recogen y reconfigurar las formas de elaboración de noticias sobre educación pero también de la palabra pública sobre la educación. Durante el gobierno de Mauricio Macri el debate y la producción crítica sobre educación no se frenó, sino que emergieron distintos colectivos e iniciativas para comunicar e informar.

La situación de la pandemia reveló la existencia y pregnancia de lo que Van Dijck denominó “la cultura de la conectividad” y los alcances expansivos de la sociabilidad interactiva. Por otra parte ha desafiado todas las experiencias previas de educación a distancia y/o virtual y ha propiciado, al menos en el campo universitario, que es el que conozco, experimentaciones docentes y reactivaciones de los campus virtuales. La experiencia virtual ha puesto en cuestión los prejuicios respecto de su carácter no inclusivo, señalaron especialistas en el tema en un seminario del CIN. Se han podido desplegar una multiplicidad de experiencias y de diálogos en común, como sugería Freire, no sin dolores, con fuerte malestar y con dilemas de diverso tipo vinculados con el desigual equipamiento tecnológico y conexión a internet.

En este sentido, los dilemas que se han abierto a partir de la pandemia, están ligados con el derecho a internet y el derecho a la conectividad, al equipamiento tecnológico, a que las familias cuenten con apoyo estatal para la continuidad educativa en situaciones de emergencia sanitaria como la vivida, cuestiones que no están resueltas aún (más allá de la tarifa social de internet que fracasó). Todo lo que ha sucedido a partir de la pandemia, y ante la situación de confinamiento obligado en los hogares privados, ha permitido redimensionar el derecho a la educación en clave de la enunciación de nuevos derechos en un contexto de desigualdades profundas. Las brechas digitales son las nuevas desigualdades, que se sobreimprimen a otras preexistentes.

Esa resignificación del derecho a la educación en clave del derecho a internet o el derecho a la conectividad, evidencia cómo en cada época emergen nuevas

demandas que evidencian la situación de desigualdad estructural que afecta a la población escolar. También se ha puesto en primer plano el impacto de la discontinuidad del Programa Conectar Igualdad, la relevancia del Canal Encuentro, y todas las nuevas experiencias que se han construido en este sentido a través de políticas públicas o como iniciativas creativas de docentes y estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo.

Volviendo a algo que planteaba al inicio, el debate público sobre educación no compete solo a los educadores, a los agentes educativos en sentido estricto, al sistema educativo, sino, en todo caso, a distintos actores y actrices. Si uno sigue los suplementos económicos de los diarios, encuentra que es constante el debate sobre educación, porque las empresas tienen en la cabeza el tema.

También tenemos las discusiones que vienen de la mano de agencias internacionales, sindicatos, educadores, movimientos sociales, la ciudadanía en general; lo educativo es un tópico de debate permanente en los medios y en las redes sociales. La pregunta que se abre, es cuál es el papel o qué función cumplen los educadores en general en ese debate público sobre la educación.

Evidentemente existen dificultades para ejercer una función intelectual, de representación, en el debate público, pero necesitamos reflexionar sobre ello y diseñar estrategias que permitan dar visibilidad, compartir experiencias, mostrar lo que se ha hecho, los desafíos abiertos, instalar polémicas que potencien un debate sobre cuestiones naturalizadas.

Un debate crucial de estos años ha sido un tópico instalado en los medios vinculado con la suspensión de las clases presenciales: “no hubo educación”. Se asoció la no presencialidad con la inexistencia de continuidad educativa. No hubo tarea docente, no hubo enseñanza, no hubo procesos de aprendizajes. Entonces, discutir estas falsas representaciones, intervenir en ese nivel de discusión dando visibilidad al trabajo docente, poner en juego en los medios las voces de los protagonistas, es un desafío insoslayable. Es necesario diseñar estrategias desde distintos colectivos que permitan un trabajo pedagógico comunicacional y político pedagógico más consistente y permanente, que no asuma una posición defensiva sino crítica.

Tenemos por un lado una construcción visual de la educación. Con la experiencia de la pandemia esto se ha acentuado, tenemos una representación parcial y limitada de lo que ha sucedido en distintas áreas y entornos, hay un

proceso de mediatización de la educación que debe ser analizado. Necesitamos revisar cómo se construye esa representación, qué elementos están presentes y cuales ausentes, quién habla en nombre de la educación, con qué contenidos y de qué maneras, esa construcción es siempre una estética y una política. Cómo desandar las retóricas sobre la educación en los medios, depositarias de todas las promesas incumplidas, de todos los fracasos y de todos los futuros. Son tipos de argumentación de carácter abstracto, que borran la realidad educativa, con toda su materialidad e historicidad.

Creo que es muy importante pensar las representaciones sobre la educación que se construyen y circulan en los medios, así como pensar la función intelectual. Hay un tópico muy discutido que es la explosión de la categoría moderna de intelectual asociada al lugar del escritor, del académico, del pensador, desde una perspectiva muy androcéntrica por otra parte, para considerarla en un sentido democratizador. Como señala Edward Said, la función intelectual es una tarea de representación. Esa tarea puede ser llevada adelante en el espacio del aula como tanto ha analizado Henry Giroux, pero también en otros ámbitos. A partir de la pandemia hemos visto el ejercicio de la función intelectual por parte de especialistas del campo de la medicina, de la ciencia, de la salud mental. Pusieron palabra pública en un contexto de tremenda incertidumbre, con fundamentos, explicaciones, con singulares estilos didácticos para explicar temas complejos vinculados con las vacunas o aspectos sanitarios. Es decir, ahí tuvimos y seguimos teniendo una serie de intervenciones de carácter político-pedagógico muy importantes llevadas adelante por intelectuales públicos de diversos ámbitos de procedencia y profesiones y disciplinas.

Cada vez más resulta crucial la dimensión de los conocimientos y saberes puestos en juego en las intervenciones públicas. Sabemos que el periodismo especializado en temas de género, en temas científicos o en temas ambientales, hace la diferencia; cabe preguntarnos por el periodismo especializado en educación. Ese plus de saberes con los que cuentan hace que sus intervenciones periodísticas tengan otra calidad y al mismo tiempo tengan otro impacto, tengan efectos formativos.

En este caso, los saberes pedagógicos, los saberes que tienen que ver con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el oficio docente, ¿cómo entran en juego en el debate sobre la educación pública en la esfera pública en general? Creo que ese reservorio de saberes vinculados con la formación y las experiencias educativas, que se vincula con lo que acontece en las instituciones

educativas en su vida cotidiana pero también en sus derroteros a lo largo del tiempo, tiene que tener presencia en los medios, de tal manera que incida en una nueva conciencia en la ciudadanía en general sobre la situación y la relevancia de la educación e invite a profundizar en los desafíos pendientes respecto del derecho a una educación de calidad en un momento de profundización de las desigualdades sociales y de incertidumbre sobre el futuro.

Inés Dussel

Lo que voy a plantear tiene que ver con pensar esta relación entre transformaciones tecnológicas y transformaciones pedagógicas, pero también pensar qué pasa con los soportes, los espacios, los artefactos, qué organizan. No tengo una visión determinista de la tecnología pero sí creo que condicionan lo que hacemos, y hay una pedagogía muchas veces inscritas en estos aparatos, soportes, y en estas aplicaciones que hay que entender mejor.

Comienzo el planteo analizando e invitando a discutir más profundamente la pregunta de qué es una escuela.

Distintas lecturas y experiencias, y la misma construcción colectiva que tenemos de la escuela, sobre todo en América Latina, entienden que la escuela pública es una institución social muy importante que organiza lo público, lo común. Y es importante pensar también en otras dimensiones. La escuela no es solamente una institución pedagógica, no es que solo tenga que ver con, por ejemplo, desarrollar un currículum sino que también es una organización laboral donde trabajamos docentes y estudiantes, una organización administrativa que tiene que ver con validar lo que se aprendió, que puede o no entrar en el credencialismo que tanto discutimos, que nos den un diploma, un título; podemos discutirlo, podemos decir que eso no es lo que hace la escuela, pero eso es también lo que hace la escuela y en todo caso habrá que ver qué funciones cumple, o cómo cumplirlas distinto, entre otras cuestiones.

La escuela es ese espacio-tiempo donde se conjugan artefactos, personas, saberes, que se vincula a eso que distintos autores vienen llamando como su dimensión socio-técnica. Esta dimensión no se inventa con lo digital, no se

inventa con las computadoras y los celulares, sino que podemos pensar desde esa perspectiva los pizarrones, los pupitres, los cuadernos, las tablillas, cuando se escribía en la arena, todo eso es una dimensión técnica en el sentido, quizás, más viejo de la *téchne*, del arte, artificio, lo que les humanos hemos creado y organizamos como objetos, como artefactos que permiten escribir, registrar, acumular, transmitir. En ese sentido quiero poner de relieve ese lugar de trabajo de actividad con los signos, como algo específico de la escuela. Hay un trabajo intelectual y afectivo en el sentido de que hay que construir una confianza, una seguridad, un animarse, una disposición al trabajo que permita una relación con el saber diferente.

¿Qué pasa en el contexto digital? Obviamente tenemos que partir de una enorme desigualdad en lo digital pero también de una extensión enorme, porque se calcula que hoy el 67% de la población mundial está conectada. Hay una gran extensión y, en ese sentido, me sumo a aquellos autores que están diciendo “no estamos en la revolución digital, la revolución digital ya terminó”. Estamos en una sociedad profundamente digitalizada de maneras muy desiguales, muy heterogéneas y muy distintas a como se las pensaba inicialmente.

En esta misma línea, creo que hay que pensar esa relación no como externalidad, sino que es constitutiva. Hay una línea que me interesa mucho, que es el tema de la presencia en la pandemia. Esto se volvió mucho más relevante: cómo pensamos la presencia y las ontologías, o sea, las formas de ser y de estar. Esto ya se venía discutiendo, por ejemplo en el estudio de los celulares, desde hace 10, 15 años, cómo cambia estar en un “ambiente presencial” (entre comillas) en los cuales estamos permanentemente con nuestros celulares mirando a otro lado. En ese sentido lo que ha cambiado es esa forma de estar y no estar, o estar simultáneamente en muchas conversaciones. Me interesa también pensar en la idea de realidad aumentada que no es solamente lo que Google en su momento quería hacer, que eran los anteojos que nos abrían ventanitas de internet, sino más bien es el celular en el cual vamos andando por el mundo siempre pensando en que hay que abrir ventanas. En ese sentido, incluso aunque los celulares no estén presentes o aunque no tengamos los anteojos de Google, ya cambiamos la manera de pensar el conocimiento, ya pensamos con las búsquedas en internet como horizonte.

Retomo esta cuestión además de la conexión espacio temporal casi continua. Hay un aparato, el celular, que llevó esto en una dirección mucho más radical que lo que eran las computadoras, las netbooks o las tabletas. Tenemos

el celular en la mano, lo llevamos al baño, dormimos con él, nos organiza la sexualidad, el tiempo, la dieta, se mete con todos nosotros, datifica lo que hacemos porque nos está escuchando aunque no queramos. Hay un montón de cuestiones para pensar; sin duda aumentó la vigilancia, pero también aumentó nuestra dependencia de esos celulares.

En ese sentido, hay que analizar esta transformación también como una transformación epistémica, que me parece que hay que analizar mejor y discutirla. ¿Qué significa y cómo pensamos el conocimiento desde las escuelas? Y no solo de las escuelas, sino de las instituciones que tienen que ver con el saber: universidades, centros de investigación, etc. Hay una transformación muy fuerte, una delegación de conocimientos muy fuerte en las plataformas digitales. Al respecto, Éric Sadin dice: si la tecnología se pensaba como algo frío, metálico, gris, desde los 2000 hay toda una alianza entre tecnología e industria del entretenimiento, para ponerle el glamour, el deseo, la emoción. En la vieja teoría de la comunicación, la tecnología era más fría, pero en cambio estos son objetos calientes, podríamos decir que tienen un cierto erotismo que activa un deseo de consumir y que plantea según el autor una relación totémica con estos dispositivos, uno/a está fascinada/o con esto.

En este marco se está produciendo también el avance enorme de las plataformas tecnológicas. En ellas, el conocimiento que vale es el conocimiento datificable, eso quiere decir, el que se convierte en dato, incluso aquel conocimiento datificable que entra en una lista, en un click, que puede resumirse en eso. También el conocimiento masivo, los grandes datos; pero el conocimiento minoritario, marginal, las lenguas aborígenes, las epistemologías diferentes, no entran en los primeros lugares de las búsquedas y por lo tanto para buena parte de la población no existen. Incluso podemos decir que vamos a un monolingüismo cada vez mayor, del inglés o de alguna lengua de estos traductores informáticos que cada vez reducen más los sentidos propios de cada lengua.

También hay que analizar la idea de que lo que vale es aquello que es “buscable” (*searchability*, en inglés), esta idea de que “lo que entra en google existe y lo que no, queda afuera”. Y en ese sentido hay una reducción muy grande de la concepción de conocimiento y hay una pérdida. Podríamos decir que esta idea inicial de “la tecnología es fantástica”, porque tenemos miles de archivos, de repositorios, en parte es cierta, y en parte no es cierta, porque estos repositorios pueden estar ahí pero si no entran en los buscadores no llegamos nunca, porque además hay muchas investigaciones de que todos nos quedamos, con

suerte, en la primera página de google, o básicamente en los dos o tres primeros lugares. Entonces ahí hay una delegación muy fuerte del conocimiento en estas plataformas. Y creo que también hay que analizar lo que está produciéndose en esta alianza de las redes sociales y otras plataformas digitales con las industrias de entretenimiento. No es que lo digital siguió igual, sino que también fue cambiando, y en la primera y segunda década del 2000 hay una alianza muy fuerte de las redes sociales con los videojuegos, que han pasado a ser la gran industria de entretenimiento.

En este contexto estamos trabajando y en este contexto tenemos que pensar de nuevo en un entorno constitutivo y no externo, un entorno que portamos no solamente en nuestros celulares sino en nuestros modos de pensar, de sentir, de hablar.

Ahí tenemos un cambio también en los espacios de las escuelas, por supuesto. En una comparación quizás extrema, venimos de esa aula moderna que tenemos que repensar y que ya la hemos criticado, por la centralidad docente, la idea de pizarrón como organización de un solo foco de atención, y tenemos ahora, desde hace unos años, este paso a la idea de un aula policéntrica, con una individualización mucho más fuerte y cada uno en su mundo, con un docente sin un lugar concreto, como “sin saber qué hacer” frente a este centro de la actividad puesta en lo que pasa en la interacción individual con las pantallas.

En este sentido yo pondría una alerta, muchos teóricos de los medios de comunicación celebraban: “por fin los chicos van a explorar y navegar libremente”, pero nosotros sabemos que la navegación en internet de libre tiene muy poco. Estamos delegando la información en los grandes gigantes que además se han concentraron muchísimo más en estos 20 años, en vez de pluralizarse.

¿Qué paso en la pandemia? Hubo un traslado heterogéneo y desigual del trabajo escolar a las pantallas, incluyendo la televisión pero sobre todo los celulares, o también a las “no pantallas”, los chicos muy solos con los textos en general, y con poco soporte, o el/la que tiene más sostén tampoco la pasó bien.

Tenemos datos de México, pero en Argentina son muy parecidos, que dan muestra del uso tremendamente extendido del celular; se apostó a la televisión, pero la televisión llegó a sectores mucho más minoritarios de lo que se esperaba, y sobre todo se usó el celular, y la verdad que ahí se descentralizó

mucho, fue difícil aportar desde la política pública, y apareció lo que había, lo que se pudo. Me parece que ahí hay mucho para pensar respecto a qué apareció con esta pedagogía de los celulares.

Los datos también muestran que no hay un celular de uso exclusivo, entonces no es solamente que tengo un celular y no tengo computadora en la que puedo hacer otra operación con textos, con los conocimientos, en la que puedo dedicarme a estudiar, sino que además lo comparto en casa con un montón, entonces no es de extrañar que, en México, por ejemplo, hubo mucha pérdida de matrícula, mucha gente que no se re matriculó.

Respecto a cómo aparece la escuela, hicimos un ejercicio y en un encuentro le pedimos a docentes que dibujaran lo que llamamos el entorno socio-técnico de la escuela y es muy interesante estas otras formas que va tomando la escuela. La escuela ya no es el edificio escolar, sino que está repartida por muchos lados. Se observa la centralidad del celular, la docente que tiene su cuarto que es multifunción, aulas que se abrieron totalmente, que perdieron intimidad, confianza, la idea de “sonríe, te estamos filmando”. El aula ya no es el aula como la conocíamos, sino que es un espacio de hipervisibilidad que está sometido a las mismas limitaciones y problemas que otras plataformas.

En México hicimos una investigación en la que pedimos a los chicos que dibujen cómo había sido su experiencia en la pandemia. En un dibujo se representa a un lápiz y una libreta que le están cayendo encima, una mesa vacía, una nena con cara de pavor, atónita. Estos dibujos dicen mucho sobre cómo estuvieron los chicos este tiempo, pizarrones que se les caen encima, chicos mirando la tele pero ven dibujitos y no lo que le proponen desde la escuela, ventanas de zoom. Y hay un dibujo en el que un chico está mirando por la ventana hacia fuera, “mirando el mundo”; es el único dibujo en que hay un mundo por fuera de la habitación infantil, y creo que hay que insistir en que no hay que olvidarse del mundo. Me parece que en la pandemia hay que instalarlo mucho más fuerte y en la post pandemia también: no olvidarse del mundo. En esta tendencia a replegarnos, a arreglarnos como podemos, a restringirnos al espacio doméstico, la escuela tiene que insistir en no olvidarse del mundo.

Cierro con algunas reflexiones sobre la pedagogía en la que venimos trabajando. En la pandemia los docentes nos tuvimos que mover entre muchas plataformas, lo que, en lenguaje más especializado, se llama la interoperabilidad.

En las investigaciones que se hicieron desde el Ministerio de Educación se ve que en promedio, los docentes de secundaria circulan por cinco plataformas para encontrar a sus alumnos. Me parece que todo esto también cambia el trabajo docente y hay que investigar más acerca de qué se traslada y qué no se traslada a las plataformas, qué logramos armar como aula, más allá de que el aula estuviera atravesada por los celulares, por lo digital. Hay una gran dispersión en múltiples plataformas, y esto también ha cambiado mucho las formas de trabajo.

Me parece que también hay que indagar más pedagogías del WhatsApp, del zoom y de otras plataformas, ver sus ventajas y desventajas. Con el WhatsApp nos vamos para el lado del saber como respuesta correcta y no de un trabajo con el proceso de aprender que implica equivocarse y revisar, volver, confrontar, observar. Podríamos decir que eso se perdió en la pandemia, o que lograrlo llevó mucho más trabajo.

No dudo de que haya docentes que tratan y logran hacer otras cosas, pero es un esfuerzo enorme, es ir contra la corriente. El zoom que, en principio, permitiría más intercambio, a la vez es mucho más excluyente, más caro, mucho más datificado, tiene poca seguridad de los datos privados y mucha menos intimidad (que explica el fenómeno de que muchos alumnos eligen no prender la cámara).

Por otro lado está la cuestión de esta nueva economía de la atención que plantean los celulares, mucho más efímera, fragmentaria. En una investigación que estamos haciendo ahora en México y Argentina, sobre el uso de Youtube en las escuelas para estudiar. ¿Se puede estudiar con Youtube? ¿Qué quiere decir estudiar? Podes estudiar con una película, una conferencia ¿pero cuál es la diferencia con leer un texto? La verdad es que lo que estamos encontrando es preocupante, porque los chicos priorizan cuando estudian con Youtube que el video sea corto, chistoso, atractivo, y esas son las líneas por donde van. Y uno puede decir ¿cualquier conocimiento se transmite en menos de 10 minutos? Hay una idea ahí de simplificar todo y someterlo todo a una misma estética y a un mismo lenguaje y a una corta duración que creo que tenemos que revisar.

Por último, me quedo con una idea muy linda que plantea una poeta y filósofa española, Chantal Maillard. Ella dice: “conocer implica merodear por lo ajeno, extraviarse, alejarse, irse lejos y volver para producir una reflexión sobre lo propio.” Esta idea del merodeo por lo ajeno es central al conocimiento.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Quizás el riesgo con estas plataformas digitales, con esta organización del capitalismo cognitivo, es ir de lo mismo a lo mismo, es un poco como el dibujo que hizo un chico de su cuarto, un joven que no sale de su cuarto, que se ve y solo ve un espejo, un espejo del hombre exitoso con traje y corbata y no otras posibilidades, y más bien esta idea del refuerzo de lo mismo. ¿Qué pasa con el cuidado, con el interés por el mundo? ¿Cómo la escuela puede ser un espacio que enseñe algo de amor por el mundo, de atención al mundo, como decía Hannah Arendt? Es un gran tema que creo que hay que pensar en este tiempo que se abre, porque ya contamos con la experiencia de una escuela “en pantalla” y nos damos cuenta que hay muchas cosas que no sólo no resuelve sino que plantea problemas serios en el largo plazo.

Y cierro con esta frase que dijo una directora de escuela secundaria en un curso que dimos en el INFD: “Somos la generación de docentes que tiene que volver a imaginar cómo garantizar el derecho a la educación en el contexto de la pandemia y sus consecuencias. Tenemos la posibilidad de revisar aquellas acciones que hacíamos en forma automática”.

Me gusta esta idea de pensarnos como generación, que hay que volver a imaginar cómo garantizamos el derecho a la educación en este nuevo contexto, no solo de pandemia, sino nuevas condiciones socio-técnicas, y que hay que revisar aquello que hacíamos porque eso que hacíamos hoy no nos resulta ni suficiente, ni necesariamente deseable.



La enseñanza en tiempos de excepción:

Nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social



Solidaridad, compromiso y amor de los docentes argentinos en estos tiempos de Pandemia



■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Patricia Sadovsky

Compartimos en esta presentación un conjunto de reflexiones que elaboramos a partir de una serie de conversaciones que sostuvimos con profesoras, profesores, maestros, maestras, directoras y directores, en el año 2020, cuando estalló la pandemia y se interrumpieron las clases presenciales. Todos fuimos testigos de la inmensa movilización del colectivo docente, que salió a buscar modos de conectarse con las y los estudiantes en un contexto absolutamente inédito. Como trabajadores del campo educativo tuvimos la necesidad de conocer cuáles eran las opciones que estaban haciendo las y los docentes en este momento de excepción y acercarnos solidariamente a quienes estaban en el “campo de batalla” inventando modos de sostener el lazo de enseñanza con las y los alumnos en unas condiciones en las que las principales coordenadas que organizan la enseñanza se habían visto interrumpidas. Fue así que, en el marco de la UNIPE, organizamos una cantidad de conversaciones con docentes de distintos distritos de la provincia de Buenos Aires en las que nos propusimos compartir y analizar cómo se iba construyendo la noción de continuidad pedagógica a medida que se iba transitando.

Estas conversaciones permitieron identificar numerosos problemas de enseñanza, analizar las condiciones en las que se hicieron visibles, explicitar los supuestos que subyacían a diferentes opciones que se iban tomando. Nosotros pensamos que la reconstrucción de esas experiencias es imprescindible tanto para reconocer los conocimientos sobre la enseñanza que se produjeron en este tiempo de excepción como para pensar y re-pensar la escuela.

Entre las numerosas cuestiones que se plantearon en los encuentros, la problemática ligada a las desigualdades entre las y los estudiantes con relación a

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

sus posibilidades de estudiar y aprender tuvo un lugar relevante. Es un asunto que está presente desde hace mucho tiempo en las preocupaciones de las y los docentes pero la experiencia de la pandemia permitió dar un giro al modo de pensarlo.

La necesidad de sostener el vínculo pedagógico con las y los estudiantes exigió tomar contacto con cada alumno, -llamar por teléfono, mandar mensajes por whatsapp, enviar mails-. Los lazos personales de las y los docentes con los alumnos se intensifican al tiempo que, en muchos casos, se hizo difícil reunir a la totalidad del grupo clase. Y aunque los docentes coinciden en subrayar la pérdida que significó no tener un espacio en el que conversar con todos los alumnos a raíz de las tareas que iban proponiendo, señalan también que “descubrieron” a algunos estudiantes cuya presencia pasaba inadvertida en la sala de clase. Esta situación renueva la pregunta por las relaciones, con respecto al trabajo con el conocimiento, entre la actividad de cada alumno y el aula pensada como comunidad.

La pandemia también introdujo novedades en las relaciones entre escuela y familias. Al tomar contacto con los saberes que los docentes ponían en juego para sostener el vínculo pedagógico, al verlos comprometerse con las y los chicos para acompañarlos y seguir enseñándoles, muchas familias reconsideran -y ponen en cuestión- la mirada estigmatizante hacia la escuela que venía siendo predominante en la sociedad. ¿Alcanza esa experiencia para revisar las relaciones entre las madres, los padres y los docentes a propósito del proyecto educativo de la escuela? Para valorizar los aportes de unos y otros a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario analizar en qué sentidos los docentes se enriquecieron a partir de la mirada de las familias y, recíprocamente, a qué nuevas ideas accedieron madres y padres sobre el proyecto educativo de sus hijos.

De los tres aspectos mencionados –desigualdades en el trabajo con el conocimiento, relaciones entre cada alumno y el colectivo de la clase, y vínculos con las familias- que fueron objeto de las conversaciones con las y los docentes, haremos una breve síntesis a continuación.

Hubo una expresión que, casi en los mismos términos se escuchó, de la voz de algún docente participante en cada uno de los conversatorios: *la desigualdad nos estalló en la cara*. No era una novedad para nadie que muchas y muchos alumnos quedan muy marginados de las experiencias de aprendizaje que se

propician en las aulas. En numerosas ocasiones esto se ha atribuido a la pertenencia social de las y los estudiantes, frente a la cual la escuela no podía hacer demasiado. Sin embargo, el contacto directo con las condiciones de vida de los chicos, con el padecimiento, con la carencia moviliza en muchos docentes una actitud solidaria desde la cual pueden preguntarse en qué sentidos ellos como educadores y la escuela como institución están implicados en el problema de las desigualdades en los aprendizajes. Las explicaciones ligadas exclusivamente al medio sociocultural de los estudiantes empiezan a considerarse insuficientes y empieza a instalarse en muchas mesas de trabajo interrogantes acerca de cómo promover otros vínculos más sólidos con el conocimiento para todos los alumnos.

Algunos colegas plantearon que la escuela presencial deja en suspenso la desigualdad y que, la necesidad de desarrollar las tareas en las casas la puso en primer plano. Es un punto de vista cercano al que sostienen dos autores muy leídos y discutidos en el ámbito educativo, Masschelein y Simons. Desde nuestro punto de vista, este planteo es verdadero y falso al mismo tiempo. Por un lado, la escuela asegura un tiempo y un espacio socialmente estructurado en el que se habilita el encuentro con los pares y la participación en un trabajo con el conocimiento que, en principio, está pensadas para todos los alumnos. Ahora bien, sabemos que la experiencia educativa está marcada por la pertenencia social y que la constitución de las relaciones de los estudiantes con el saber está atravesada por prácticas que se desarrollan adentro y afuera de la escuela y que operan facilitando u obstaculizando los aprendizajes. La intención, al poner estas ideas en discusión, es subrayar el carácter problemático de las relaciones entre conocimiento y desigualdad e insistir en la necesidad de que los colectivos docentes sigan analizando qué condiciones pedagógicas podrían intervenir positivamente sobre dichas relaciones para favorecer aprendizajes relevantes en todos los estudiantes.

El tema de la desigualdad es complejo y tiene muchísimas dimensiones. Es un asunto que siempre parece escaparse de las manos. Cuando lo pensamos con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la preocupación central es que todas y todos los estudiantes puedan tener un lugar valorado positivamente en la actividad que se propone, en las discusiones del aula, en los aprendizajes que se esperan. Las y los estudiantes que quedan afuera sufren, padecen, se sienten estigmatizados. Durante la pandemia hubo experiencias de enseñanza muy valiosas que tomaron explícitamente en cuenta la preocupación por incluir a todas y todos los alumnos y que nos interesa recuperar porque tienen

algo que enseñarnos con relación a la consideración de diferentes posiciones de los alumnos con relación al conocimiento. No las consideramos como modelos a seguir sino como oportunidad para analizar sus condiciones pedagógicas y didácticas y entender mejor qué aspectos las hicieron potentes desde el punto de vista de la inclusión. Como siempre, consideramos el caso, no para replicar sino porque su existencia permite pensar y reelaborar.

Entre las experiencias que se llevaron a cabo, nosotros, recuperamos la de *radios comunitarias*, de cara al problema de la desigualdad. ¿Por qué? Por un lado, los proyectos de radio a los que nosotros tuvimos acceso habilitan a que las y los chicos hagan diferentes aportes, todos los cuales van constituyendo el desarrollo del proyecto que se pone en marcha. Esos aportes provienen muchas veces de prácticas sociales y culturales que las y los jóvenes realizan fuera de la escuela. Es este lazo entre el proyecto escolar (de la radio) y la vida social de los chicos afuera de la escuela el que nos interesa subrayar como potente desde el punto de vista de la inclusión educativa. ¿Por qué? Por un lado, se admiten diferentes contribuciones, lo cual da posibilidad a que estudiantes con diferentes caudales de saberes y conocimientos puedan tener un lugar significativo en el proyecto. Por otra parte, esta integración de saberes diversos es una respuesta alternativa a los supuestos de homogeneidad en el despliegue de los saberes escolares. Señalemos asimismo que el entusiasmo de los jóvenes en estos proyectos puede ser interpretado como una disposición a involucrarse cuando se los invita a tener un papel preponderante en la organización del proyecto, a seleccionar el material, a distribuir los tiempos, a elegir los formatos de comunicación. Otro aspecto a destacar en los proyectos de radio se refiere a la participación de otros actores de diferentes organizaciones barriales en los proyectos, lo cual intensifica los saludables lazos entre escuela y comunidad.

¿Cómo sostener proyectos de este tipo y al mismo tiempo asegurar la enseñanza de las disciplinas, con sus formas específicas de producir conocimiento y validarlo? La escuela también tiene que cumplir la función de poner a las y los estudiantes en contacto con los saberes producidos por la sociedad que amplían las posibilidades de mirar el mundo a través del conocimiento. Se abre acá un campo de exploración en el que los docentes necesitamos involucrarnos para ir encontrando respuestas que, si bien se pueden nutrir con las producciones del ámbito educativo, requieren siempre una reelaboración por parte de cada colectivo docente, en función de los contextos institucionales, las realidades comunitarias, las necesidades de los estudiantes.

Paso ahora a comentar otra cuestión que estuvo presente en las conversaciones con las y los docentes y que enuncié al principio. Se trata de las relaciones entre el grupo clase pensado como unidad, como comunidad de trabajo con las ideas y la actividad cognoscitiva que cada alumno puede desarrollar en él.

Al tener que salir a buscar a los estudiantes uno a uno en la situación de aislamiento, se generaron vínculos personales más intensos entre los docentes y sus alumnos. Y para algunos colegas, esos intercambios les permitieron tomar contacto con rasgos de sus estudiantes que desconocían, sobre todo con aquellos que en las aulas pasan más silenciosos e incluso inadvertidos. Nos quedó resonando la expresión de un docente de secundario que nos dijo en uno de los conversatorios: *nunca había hablado por teléfono con un alumno*. A la vez, todos echaban falta, por supuesto de la riqueza de las discusiones grupales, de los intercambios, de los debates, de los análisis compartidos, de las correcciones de las tareas. Sabemos que el trabajo con el conocimiento supone una producción social en el marco cultural de la clase y en relación a los saberes que se quieren transmitir. En principio, ese espacio colectivo se nutre del trabajo de cada alumno, pero no todos aportan allí, algunos no logran hacerlo, por diversas razones (porque no se animan, porque no logran arribar a un resultado satisfactorio, porque se sienten intimidados por la brillantez de otros compañeros, porque dudan de lo que están haciendo...). ¿Cómo repercute el trabajo en el espacio social de la clase en esos chicos? ¿Qué significa ese hacer colectivo para cada uno? Y a la vez, ¿qué se pierde en dicho espacio cuando no se cuenta con la participación de algunos? Estas preguntas, moldeadas al calor de esta circunstancia en la que la actividad personal de cada alumno cobra una mayor dimensión que la usual, no pueden ser respondidas con facilidad por los docentes, no es sencillo rastrear aspectos de la actividad que permitan hacer hipótesis al respecto. Sin embargo, tenerlas en el horizonte habilita a una búsqueda de mayor participación por parte de todos en esa compleja relación en la que los estudiantes van transformando sus vínculos con el conocimiento mientras participan de un trabajo colectivo. Una búsqueda para dar voz a cada uno bajo el supuesto de que esa voz conlleva una cierta interpretación de las ideas en juego en la sala de clase, acerca de la cual vale la pena discutir. Asumido este supuesto, será necesario elaborar criterios que permitan discernir por qué ciertas intervenciones de los alumnos sería interesante que fueran puestas en común y otras no. Siempre sabiendo que estos criterios tienen que estar apoyados en una lectura del contexto de la clase, criterios cuya validez habrá que explorar en el desarrollo efectivo de las clases.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Paso a la tercera cuestión que enuncié al comienzo, sobre las relaciones entre familias y los docentes. Los docentes necesitaron –sobre todo en la escuela primaria– la colaboración de los padres para ayudar a los niños a asumir las tareas desde las casas. Esto fue muy arduo al principio y las familias encontraron que no disponían de las herramientas necesarias para cumplir esa función. Se asoma allí el germen de una genuina colaboración entre familias y docentes. Los saberes –pero también las disposiciones, los compromisos– de unos y otros contribuyeron a “armar” la escena de enseñanza. Cabe preguntarse si vale la pena sostener esta colaboración más allá de la situación de excepción. Y para analizar esta cuestión será necesario, como en todos los casos, analizar la experiencia en común de familias y docentes en el marco de una política pública que implemente un programa de reconstrucción.

En varios momentos de esta presentación hablamos del trabajo de exploración por parte de las y los docentes. *Frente a lo desconocido, hubo que explorar* fue el decir de numerosos colegas: pensar qué actividades proponer, interpretar por qué algunos niños no entregaban la tarea, idear cómo reunirlos a pesar de los limitados recursos con los que se contaba. En un marco de incertidumbre sobre los logros que se conseguirían, los intentos de las y los docentes tenían la impronta de un ensayo cuyo funcionamiento había que analizar, ajustar, modificar o descartar luego de realizado. Ese carácter exploratorio de la enseñanza fue una novedad que emerge condicionada por las exigencias de la situación de excepción.

El apreciar la búsqueda, el intento de explorar estrategias de enseñanza implica la admisión de la indeterminación inherente a cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí se encuentran razones para comprender que la reflexión sobre las prácticas docentes comporta un auténtico trabajo de producción de conocimientos. Pero para que pueda desplegarse necesita de un ámbito institucional que lo habilite y que implique, de hecho, un reconocimiento al valor de ese trabajo reflexivo.

José Antonio Castorina

Hemos compartido con Patricia los conversatorios con maestros y profesores, así como las reflexiones a su respecto. Me voy a permitir incursionar en dos cuestiones estrechamente vinculadas, y sobre las que hemos discutido varias veces. Por un lado, la problemática del reconocimiento de los docentes en nuestra sociedad; por el otro la cuestión del pasaje de sus experiencias vividas a una reconstrucción conceptual.

Ante todo, señalar que la actitud activa de los docentes frente a la interrupción de las clases produjo una revaloración por parte de amplios sectores de la sociedad, que comenzó a reconocerles saberes específicos, modificando, en alguna medida, una posición de subestimación, largamente instalada, y también promovida por sectores interesados en negar toda autonomía en su actividad.

Hay muchos episodios relatados en los conversatorios que dan sobradas muestras de un cambio en la valoración maestros/as y profesores/as: los familiares pudieron observarlos al ir a visitar a sus hijos, individualizando a los alumnos y buscando comunicarse con cada uno, ideando actividades que daban un lugar protagónico a los jóvenes en su desarrollo, tratando de extender la situación de excepcionalidad a los actos pedagógicos.

Es aquí donde encontramos huellas, estrictamente, de un proceso de transformación de la identidad docente, ya que todas estas prácticas han dado lugar a un reconocimiento desde los docentes a los actores sociales y al mismo tiempo generaron reconocimiento hacia los docentes. Un reconocimiento que se mostraba adormecido empieza a activarse progresivamente a través de la multiplicidad de los intercambios en este periodo de la pandemia.

Sin duda el reconocimiento mismo, como problema filosófico y de las ciencias sociales, podría ser planteado en términos más amplios, con el propósito de dar algunas herramientas para pensar el reconocimiento docente, que nos preocupa. El concepto del reconocimiento tiene una larga historia en el pensamiento filosófico, particularmente a partir de la obra de Hegel y de Fichte, en la filosofía clásica alemana, previa a Marx. Allí el concepto adquiere su forma clásica, con diversos matices, pero la tesis central plantea la necesidad de un yo, a que los otros lo confirmen como un sujeto libre y activo, lo que depende de una lucha para alcanzar esta confirmación. Hay un célebre texto de Hegel sobre la dialéctica del amo y el esclavo donde se ve claramente esta lucha del esclavo por ser reconocido por el amo, y el amo ser derrotado por el esclavo, porque este no hace lo que él esperaba.

Quizás, las ideas de Axel Honneth –un miembro de la tercera generación de la Escuela de Frankfurt- sean decisivas para nuestro problema. Para él, el reconocimiento es un tipo de auto apreciación reflexiva a partir, principalmente, de la perspectiva de los compañeros de interacción. Es decir, que los sujetos -en este caso para nosotros- los docentes, buscan ser reconocidos, alcanzar su propia identidad social apoyada en la mirada de los otros sobre ellos, mirada que debe ser conforme a lo que ellos quisieron mostrar. Se va tejiendo una interacción que implica una reflexión de sí en base a los otros. Una especie de reflexión sobre sí mismo, pero no separado de los otros colegas, pares, alumnos, padres, en este caso; como estamos viendo, este inicio del reconocimiento social implica que ha habido una interacción compleja y que esta reflexión sobre sí es indisoluble de las relaciones intersubjetivas e institucionales.

La identidad se constituye en situaciones de vínculo con los otros. Conflicto quiere decir que -y esto es clave para la comprensión del problema-, que los docentes adquieren su identidad en situaciones de diferencia, oposición, conflicto, con otros con los cuales disputan un cierto espacio, trabajan en conjunto, o les enseña, como es este caso a los alumnos.

Podemos decir que hay un deseo de reconocimiento, el término deseo es muy importante en la historia reciente del pensamiento, y hoy consideramos que no se puede establecer la identidad social de los docentes sin un deseo (que es deseo del deseo de otro) de ser reconocido. En este sentido, se abandona un enfoque excluyentemente individual, pero hay que decir que la identidad puede ser una imposición de roles preestablecidos para los docentes, como veremos.

Las reflexiones de los docentes sobre su oficio, o sobre su propia identidad, o sobre las prácticas que realizan son indisociables de algún grado de reconocimiento experimentado por ellos y debido a las reacciones de pares u otros miembros de la sociedad. O sea, su carácter dinámico, intersubjetivo y crítico, y por momentos conflictivo, como proceso de adquisición de la propia identidad. Una de las formas más conocidas, y que ha sido crucial durante la pandemia, es el reconocimiento en términos del valor ético de la solidaridad. Un esfuerzo pensado en términos de reconocimiento como aportes que el sujeto realiza a la vida social a partir de sus cualidades personales y profesionales tales como el esfuerzo, la participación, su posición crítica respecto del conocimiento. Este horizonte debe ser lo suficientemente amplio como para integrar las diferentes aptitudes de cada uno a la vida social. Este modo de pensar la solidaridad, se suele dar como identificación con el grupo social al que el sujeto pertenece, como el colectivo docente, en este caso, que es experimentado por el docente con orgullo, que es una forma de solidaridad o de cohesión del docente con el grupo. Este reconocimiento ha sido notable en las prácticas educativas durante la pandemia suscitada por las exigencias de las tareas y la novedad de los vínculos con los pares y la familia. Incluso la excepcionalidad permitió transformar la auto percepción que los docentes tienen de sí mismo.

En síntesis, la actividad educativa en la situación de excepción provocó un movimiento solidario, progresivo en una buena parte de los docentes que comenzaron a reconocer a sus pares con sus cualidades y aptitudes para aportar a la construcción de metas comunes, en respuestas originales a los desafíos de la educación.

Desde mi punto de vista, es relevante subrayar que el reconocimiento implica conflicto, lucha por el reconocimiento, como constitutiva, no se puede pensar al reconocimiento sin la lucha por conseguirlo. El reconocimiento es un logro dinámico, nunca terminado, siempre reiniciado y que está asociado no solamente a las relaciones intersubjetivas con pares, con alumnos, con sus pares, sino también relacionado con la valoración por parte de las instituciones, desde la escuela a las familias respecto de los docentes y las familias, entre otros. Es decir que estas batallas intersubjetivas por ser reconocido no involucran a cualquier intersubjetividad, sino aquella que se asocia a la intervención de relaciones de dominación que condicionan, en el campo social y educativo, el logro del reconocimiento.

Y lo que resulta relevante para pensar las tesis más generales sobre el recono-

cimiento de los docentes, es poder complejizar el concepto. Así, cuando se habla de reconocimiento, se hace una inevitable referencia a su contrario, a un no reconocimiento como una radical exclusión, cuándo ciertos alumnos de sectores populares u pertenecientes a otra cultura son estigmatizados. Y otro tanto sucede cuando los sectores del poder quitan derechos o atribuyen valores negativos a los docentes, de los que tenemos miles de ejemplos en los últimos años. Ahora bien, una cosa es el reconocimiento buscado, batallado en las interacciones con otros, y otra cosa es cuando hay un tipo de reconocimiento que es prestado, más aun es impuesto, por las instituciones de la sociedad a los docentes. Siguiendo a Honneth, no se trata de ser excluido, sino de ser admitido pero en tanto el docente se vea a sí mismo como aceptando las imposiciones de la institución social.

Se trata de una actitud positiva hacia los docentes, en vez de ser la negación del reconocimiento, se le ofrece una valoración a condición de que se presten a las imposiciones. Es una modalidad que le atribuye una valorización para ser asumida como propia, y ello involucra la integración del docente al orden establecido. En este sentido, es un reconocimiento ideológico, porque se auto reconoce siguiendo las valoraciones que permiten sostener o legitimar al orden social, en lugar de cuestionarlo. En oposición a la identidad de un actor del proceso de conocimiento, de un participante de las transformaciones educativas, se ven a sí mismos según las tareas prescriptas: como docentes eficientes, disciplinadores, emprendedores, o innovadores en el sentido de las políticas neoliberales para el sistema educativo. Esta valoración guarda semejanza con el campo laboral, donde se proclama una supuesta profesión nueva de los trabajadores, la imagen de trabajadores que se califiquen como empresarios de sí mismos, a que cada cambio en las condiciones laborales resulten de su propia decisión, o que les exigen capacidades creativas antes reservadas a los propios empresarios. Así, que los docentes, se vean como innovadores en prácticas educativas basadas, finalmente, en “paquetes de actividades” preestablecidos, guardan analogía con lo ocurrido en el sistema laboral. El reconocimiento ideológico, en lugar de expresar la conquista de una valoración en base a la actividad solidaria o de autonomía como productores de conocimiento, proporciona la disposición emocional para cumplir sin resistencia las tareas y obligaciones que se esperan de él.

Más aún, hay otro matiz del reconocimiento ideológico: éste puede desplegar su poder regulativo, tal como hemos visto, cuando su vocabulario evaluativo es lo suficientemente racional. Esto es interesante, porque lo que se propone

al docente no es un disparate, no es algo que escapa a ciertas reglas, porque tiene argumentos comprensibles, apela a ciertos rasgos de la sociedad contemporánea que se han internalizado por gran parte de la población. Lo que se les demanda no está dissociado con lo que las prácticas sociales comunes se proponen; entonces, cuanto más avance en esta dirección, el reconocimiento se vuelve más ideológico y menos genuino, en el sentido que lo decíamos al principio. Es obvio que este tipo de reconocimiento pone serios obstáculos a la búsqueda del reconocimiento genuino, no se trata de una búsqueda abstracta de los docentes por ser sí mismos, sino que deben batallar contra una forma de reconocimiento que tiene fuerza social y puede ser hegemónico.

Por otra parte, si consideramos la perspectiva de los fundadores de la escuela de Franckfurt, Horkheimer y Adorno, que creemos algo diferente de Honneth, la ideología no reside en disponer de utopías, en imaginar una identidad del docente crítico, sino en creer falsamente que esta aspiración ya se ha concretado, que la utopía está realizada. Digamos, ver a los maestros como siendo autocríticos o autónomos en tanto productores de conocimiento, pero la utopía todavía no se ha transformado en realidad. En ocasiones, a nosotros nos sucede algo que yo llamaría una idealización del reconocimiento. Si el reconocimiento es una búsqueda inacabada e inacabable, si supone una intersubjetividad, un enfrentamiento habilitado por políticas públicas, si es una conquista, no algo dado, nos suele pasar a nosotros que creemos que es un hecho constatable. La idealización del magisterio sucede cuando creemos que todos los maestros son claramente autoconscientes de su carácter creativo, de su carácter de ser potencialmente críticos, que los docentes se ven a sí mismos como solidarios de los colegas. Es decir, los valores que le atribuimos a los docentes pueden no ser admitidos por ellos. Una buena parte de los docentes probablemente no hayan seguido el camino del reconocimiento genuino que nosotros estamos planteando y, sin embargo, creemos que sí, y cuando nos dirigimos a los docentes no hacemos diferencia. Confundimos a todos los docentes son esa minoría intensa que batalla por este grado de reconocimiento, y creo que eso es un riesgo político que es muy importante discutir.

Finalmente, un genuino reconocimiento, en el sentido filosófico del término, demanda una intervención de políticas públicas que transformen la institución escolar para habilitar un nivel de reflexión intersubjetiva y crítica sobre su oficio, un diálogo interactivo, en base a su participación en la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, dicha reflexión puede conducir a la autoconciencia intersubjetiva de los docentes como agentes sociales constructivos, creativos,

críticos, si hay una política que pueda habilitarla. Se requiere de instrumentos y de actividades educativas que en la situación de post pandemia, permitan reafirmar el reconocimiento de la existencia de saberes específicos para la enseñanza acerca, de los cuales no parecía haber tal conciencia fuera del ámbito escolar. Ya empezó este proceso de reconocimiento de los saberes específicos y de una profesionalidad autónoma, fortalecida justamente cuando la escuela sale afuera para enfrentar la situación de excepcionalidad. Se va entretejiendo entonces, un reconocimiento hacia el colectivo de maestros y profesores que da lugar a un proceso que podría desembocar en una reconfiguración de la identidad docente, al auto reconocimiento como consecuencia de las experiencias vividas con otros.

Sin embargo, aunque la pretensión es genuina, si las instituciones que dicen reconocer el carácter creativo, autónomo, crítico de los docentes, no toman medidas materiales para favorecer ese proceso de reconocimiento, entonces, se confirma un reconocimiento ideológico. Con medidas puramente formales, y no sustantivas, se genera una gran distancia entre la expectativa y su materialización institucional, entre la valoración y su puesta en acto. Otra vez, si este distanciamiento no se alcanza a visualizar, se retorna a la versión de ideología según Adorno y Horkheimer.

Como dije al principio, me permito tratar brevemente un segundo asunto, asociado con el anterior. En mi opinión, el proceso de conquista del reconocimiento, de construcción de una identidad social constituye una condición, entre otras, para la apertura a la reconstrucción conceptual de la experiencia pedagógica en la escuela. Es decir, para que un docente pueda pensar críticamente la experiencia de enseñanza y aprendizaje que ha vivido, de manera más o menos dramática, durante la pandemia, se requiere que haya adquirido un mínimo grado de reconocimiento de su autonomía para producir experiencias educativas y para pensarlas. Ello da sentido a los esfuerzos para ponerse a reconstruir críticamente su experiencia vivida, tarea que por otra parte podrá reforzar su propio reconocimiento.

Ahora bien, el proceso de reflexión de los docentes no puede estar dissociado de las experiencias específicas, con los éxitos y fracasos, en general de los avatares de las estrategias que han ensayado. Sin duda, hay una recuperación de las experiencias docentes con alta tonalidad afectiva que tuvieron lugar, pero ello reclama situarlas en un espacio de análisis, lo que nosotros llamamos el proceso de reconstrucción cognoscitiva. Esto es, se abre un periodo pos pan-

demia para reelaborar aquello que sucedió, con el propósito de contribuir a la transformación de la escuela, y no una vuelta a la que había antes. Se trata de una situación interesante, ya que solicitamos a los docentes que con base en la experiencia con sus alumnos y familias, cargada de valores y afectividad, procedan de modo semejante al de un científico social –salvando las diferencias-. Dicho de otro modo, el conocimiento social –y lo es claramente el referido a las experiencias educativas- es una compleja trama entre el compromiso con el mundo social y el distanciamiento que lo objetiva, en los términos de Norbert Elias. El compromiso de los docentes se refiere a como han vivido lo sucedido con las familias, con los chicos, el aislamiento, la pobreza, la desigualdad, mientras ensayaban procedimientos de enseñanza en tal excepcionalidad.

Si desde el punto de vista de un científico, para hacer ciencia de lo social hay que suponer un complejo proceso emocional de compromiso en su vida cotidiana con los fenómenos a estudiar, de él mismo como actor social, ya que no se puede ignorar el punto de vista de los miembros de la sociedad para conocerla. Y proponer a los docentes un esfuerzo de distanciamiento de lo vivido para construir un sistema de conceptos que lo re signifique, supone que esa experiencia vital es la materia prima del trabajo conceptual. Ambos sostienen un juego dialéctico, de mutua referencia e interconexión. La reconstrucción conceptual depende de la historia dramática vivida en estos tiempos, y la actividad reflexiva del colectivo docente se apoya principalmente en esa historia. Creo que este señalamiento es crucial porque muchas veces se ha disociado el ejercicio de una mirada más o menos directa de las experiencias docentes, respecto de su reconstrucción propiamente conceptual.

En este esfuerzo de reconstrucción que queremos promover se puede identificar algunas dificultades:

- 1) El considerar que las prácticas de enseñanza y aprendizaje sobre las cuales tiene que pensar al docente son prácticas desnudas sin significado ni valoraciones, como actos sin connotaciones emocionales, ignorando que están bañadas de representaciones colectivas. En cambio, entendemos que el sentido común de los maestros otorga una valoración a esas prácticas, le son indisociables porque no hay práctica sin un contexto de sentidos contruidos por los grupos sociales. Entre ellas, las hay ya existentes en el mundo social y que son apropiadas directamente por los docentes; y también las que elaboran los propios docentes en sus interacciones dialogadas con pares, una micro génesis en ámbitos de la escuela. Las primeras son las

representaciones hegemónicas asumidas por los docentes como “la segunda mamá”, o “eficaces gestores del logro de resultados en el aprendizaje”, o vivir su oficio siendo de “segunda categoría”, lo que resulta enteramente compatible con lo dicho antes acerca del reconocimiento ideológico. También las representaciones docentes que estigmatizan, o patologizan las diferencias entre los sectores sociales con los que trabajan. Las segundas, elaboradas a propósito de sus prácticas, como la creencia de que los alumnos no son inteligentes cuando “no participan en clase, están mal entrados o no tienen buenas notas”, como lo mostró Carina Kaplan en sus investigaciones. Por supuesto, ambas modalidades están interconectadas, porque la micro génesis está asociada con las creencias hegemónicas en el mundo social o con su cuestionamiento.

- 2) La conceptualización que estamos proponiendo de las prácticas vividas, supone admitir que hay representaciones del sentido común docente a su respecto, pero con toda frecuencia, le atribuimos rasgos que se deben problematizar. Ante todo, el considerar que dicho conocimiento es único, generalizable para todos los docentes, dado “naturalmente”, y sobre el cual se debe intervenir para eliminarlo. Es decir, pretender ilustrar a los docentes, exponiendo la “verdad” de los saberes acerca de la docencia, o la sustentabilidad argumental de los conocimientos más consistentes que los suyos. Sin duda no hay modo de vivir en sociedad, y en la escuela en particular, sin el sentido común, constituido en buena parte por representaciones sociales que estructuran los comportamientos con pares y alumnos. Pero no hay un sentido común propio de todos los maestros, sino una diversidad constituida históricamente. Así, la apropiación de creencias hegemónicas, ya mencionada, en nuestra sociedad (el docente aplicador de conocimientos que no produce, el evaluador de resultados de aprendizaje, etc.). Y subrayamos, particularmente, que en sus interacciones, el colectivo puede reformular sus creencias, sobre todo las hegemónicas. Esto resulta central a nuestro objetivo de promover su actividad reconstructiva: hay pruebas suficientes en los estudios sobre representaciones sociales, de que buena parte del sentido común se constituye en las disputas sociales. Allí se construyen representaciones que expresan la resistencia de los grupos sociales a las creencias hegemónicas. En todo caso, solo la reflexión entre los docentes, al modo en que construyen su reconocimiento, puede transformar sus creencias, cargadas de valoraciones y vivencias encarnadas en sus prácticas. Y la toma de distancia que se propugna no equivale al abandono del sentido común sino a su reelaboración, situándolo en una convivencia, siempre

tensa, con otros conocimientos, en las prácticas educativas.

- 3) Hay una dificultad derivada del pensamiento racionalista de la modernidad europea. Una posición intelectualista de la que todavía somos prisioneros muchos de los colegas, entre los que me incluyo, de creer que -por fin- cuando los maestros lleguen al conocimiento científico, a la formulación de explicaciones muy rigurosas, van a poder dejar de lado o superar la inmediatez de lo vivido durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estamos suponiendo que hay una “razón pura”, sin la apoyatura en las vivencias, en los avatares de los dramas que se han vivido, particularmente en estos tiempos. Para nosotros, por el contrario, la reflexión crítica no surge espontáneamente de los docentes, hay que promoverla, dando lugar a una ardua tarea para vencer los *hábitus* de lo ya consagrado en su actividad, para cuestionar ciertas valoraciones inducidas desde los grupos sociales dominantes, y asumir críticamente las propias o transformarlas.

Por último, análogamente al reconocimiento, es necesario insistir en que para alcanzar este proceso de conceptualización es necesaria una política pública. Si no hay una habilitación en la organización del dispositivo de las prácticas educativas, donde el colectivo docente pueda repensar sostenidamente la experiencia vivida, con las valoraciones y representaciones allí incluidas, no hay manera posible de realizar esta reconstrucción. Se trata de cambiar los tiempos, y dar espacios en las escuelas, habilitar una actividad institucional que va más allá de las normas o declaraciones oficiales.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?



Educación ambiental para el desarrollo sustentable



**Congreso Internacional
de Educación Ambiental**

Organizado por el M. E. y F. con el apoyo del M. A. y F. y el M. C. y F.

4 y 5 de Julio 2011

Organizado por el M. E. y F.

**MESA 4: La soberanía alimentaria
como un nuevo paradigma en la
construcción de soberanía**



CTERA



■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Daniel Gaio

He tratado de construir un recorrido de este diálogo estructural en tres partes. La primera en honor a Paulo Freire, en el marco de la celebración del centenario de su nacimiento el 19 de setiembre, y estoy hablando desde un país, Brasil, desde un país que desafortunadamente vive uno de los peores, los más tristes capítulos de su historia, donde los movimientos sociales tuvieron que acudir a los tribunales, a la justicia, para conseguir un mandato que impidiera al presidente de la república, a Bolsonaro, hablar mal o propagar mentiras del intelectual más importante de la educación. Pero él mismo, con este mandato, trató de poner en sus redes sociales mentiras sobre Freire, este tan importante educador brasileño y latinoamericano. A continuación voy a presentar algunos trabajos que estamos desarrollando aquí en la CUT Brasil, sobre el tema de formación de educación ambiental y luego algunas ideas y conceptos claves que guían nuestro enfoque.

La idea es ver qué significa Paulo Freire para la CUT, y para la educación brasileña. Cuando pensamos la educación debemos tener claro que pretendemos tomar ideas, sentimientos y prácticas y que en la comprensión de Paulo Freire estos actos no son sólo una acción singular, no es simplemente una transferencia de contenido, de conocimiento. Su crítica a una educación que consiste en depositar contenidos fue amplia y extensa. La educación es un acto de pensar y enseñar. Y aprender a pensar requiere el diálogo, la acción crítica y el reconocimiento de los conocimientos aportados por la realidad en la que vivimos. Toda educación es un acto político, y así decía Freire siempre. Pero no hallada la comprensión de un acto educativo con un acto político, nosotros la CUT para actualizar el pensamiento del autor en nuestra acción sindical pensamos que sería bueno traer al debate sobre la necesidad de desaprender. Desapren-

der el modo dominante inherente, un desaprendizaje desde el punto de vista antropológico, psicoanalítico que nos permite comprender el aprendizaje, que el aprendizaje constituye a veces un acto autoritario y colonizador.

Y desde este punto de vista, en este contexto descolonizador, pensamos que sería bueno traer la noción de educación ambiental, específicamente con la educación para la ciudadanía, para la construcción de una posibilidad de una acción política en el sentido de construir una formación de la colectividad, y su responsabilidad del mundo que habitamos, y lo que cuestione desde el punto de vista de los poderes instituidos.

Así pasamos de una comprensión naturalista o algo reduccionista de la educación ambiental a una mirada crítica y reflexiva sobre el medio ambiente. Somos exactamente inacabados y vivimos en constante devenir transformándonos cada día y transformando el lugar donde vivimos. La conciencia de nuestro inacabamiento nos transforma con compromisos éticos y morales hacia el mundo y en el mundo que vivimos. Así como humano y en la lucha por la humanización y contra las ideas que reducen la humanidad a la condición de objeto surge una pedagogía de la liberación que a través de la problematización y el diálogo posibilita la superación de las relaciones opresivas y las situaciones limitantes que producen el “estar en el mundo”. Desde esta perspectiva de la educación ambiental, el diálogo es una necesidad existencial y es a través del diálogo que problematizamos la realidad, que podemos emerger en la conciencia crítica. Para Freire no hay diálogo sin amor, y esto es evidente de diversas maneras en su obra. Más que eso, el diálogo es la esencia de la educación como práctica de la libertad.

Fue en esta perspectiva que uno de los fundadores de la CUT, y de nuestras posiciones ambientales, Chico Mendes, que antes de ser un ambientalista fue un sindicalista, y de la dirección nacional de la CUT, antes de ser asesinado en la Amazonia. Chico Mendes nos señaló la necesidad de la unión de los pueblos de las forestas, donde los indígenas, agricultores familiares y los caucheros, por primera vez pudieron luchar juntos contra las amenazas reales que imponían el capitalismo y las dictaduras militares brasileñas a los pueblos que vivían en la Amazonia. Esta alianza de los pensamientos pedagógicos de Paulo Freire con Chico Mendes constituye una mirada de nuestra perspectiva sindical y de la educación ambiental. Ellos destacan la importancia de recuperar la política y de la politización del acto de educar, en el sentido que la formación humana depende de la conciencia colectiva para el bien común, con el compromiso

y las ideas de preservación de transformación de la sociedad y del mundo. Por lo tanto, lo que es un desafío hoy es entender la educación ambiental no de forma reduccionista, ni sólo preservacionista, sino con una visión crítica, innovadora, con una dimensión de la educación, un acto político orientado para la transformación social.

Hablemos ahora de algunos de los que para nosotros, desde el punto de vista sindical de Brasil, son los actores claves para el debate. Tenemos algunos actores que son importantes, hay espacios políticos donde los sindicalistas estamos poniendo la gestión de la justicia climática, de la emergencia climática, de la educación ambiental y de la llamada transición justa. La Confederación Sindical Internacional (CSI) constituyó un centro de transición justa, donde logramos hacer un importante trabajo de traer esta perspectiva ambiental al trabajo sindical. Nuestra confederación sindical, los trabajadores y trabajadoras de las Américas (CSA), que tiene sede en Montevideo, Uruguay, construyó el grupo de ambiente y trabajo. Los sindicatos globales empiezan a tener una mirada importante sobre la transición justa y sobre el tema ambiental, su afectación a los empleos, y ahí está muy bien preparada la Internacional de la Educación (IE), la internacional de la construcción de madera, la internacional de servicios públicos, y acá trazamos nuestro importante debate que estamos construyendo desde las centrales sindicales como la CTA, la CTERA. Es también muy importante la construcción de esa mirada ambiental en los sindicatos de base y la necesidad de incluir esta discusión en los convenios colectivos.

Temas centrales para conocer esta mirada sindical de la perspectiva ambiental y los desafíos.

Algunas de las cuestiones centrales para una transición justa y, desde una posición eco-socialista, feminista, antirracista, y que pone estas cuestiones centrales para el debate. Primero, discutir el neoliberalismo fascista y así comprender que el neoliberalismo por esencia es fascista. Para nosotros esta concepción es fundamental para no engañarnos con las soluciones del mercado, tantas veces presentadas como soluciones mágicas para resolver nuestros problemas, en particular los problemas ambientales. En 1927, von Mises, un intelectual del liberalismo, escribió en su obra clásica llamada liberalismo, pero que en verdad sentó las bases para la fundación del neoliberalismo, cito, “no se puede negar que el fascismo y los movimientos similares de la derecha destinados a establecer dictaduras, están llenos de buenas intenciones, y que sus intervenciones, en un momento dado salvó a la civilización europea, por lo tanto el

mérito que se ha ganado el fascismo vivirá para siempre en la historia”. Esta es la perspectiva del fundador, del gurú del movimiento que surgía del neoliberalismo. El neoliberalismo no es una revisión del liberalismo, pero si es una radicalización de la derecha. Y desde entonces lo que se observa cada vez más, y lo estamos viendo en Brasil con un fascista de derecha pero también neoliberal en el poder. También vimos esto crecer en Argentina en las últimas elecciones desafortunadamente, y es que cada vez más esta es una transformación de los conservadores tradicionales y radicales de derecha y así son desde Bush, presidente de Estados Unidos, desde el propio Trump y aquí en Brasil y otras experiencias terribles radicales de derecha en Latinoamérica.

La segunda idea clave, es el racismo ambiental. La necesidad de desaprender el modo predominantemente inherente. La propia gestión medioambiental se presenta siempre desde una perspectiva occidental que incluye o trata los pueblos tradicionales como incapaces o como problemas. Y lo que vemos en este momento cruel acá en Brasil, por ejemplo, es nada menos que un nuevo etnocidio en las comunidades indígenas. (Recomiendo una película documental llamada “Educando al mundo, la última carga del hombre blanco” para comprender este proceso de desaprendizaje como un proceso también educativo).

Un tercer elemento, para nosotros central, es el ecosocialismo. Ante el creciente riesgo de la catástrofe climática que se apunta para nosotros, resulta crucial en este momento pensar en salidas efectivas. Implica rescatar la justicia social del marxismo y del anarquismo pero articulándola con una nueva mirada en relación a la naturaleza y a un cambio de las formas de producir, consumir y decidir. El ecosocialismo es al mismo tiempo una crítica al ecologismo de mercado que se adapta al sistema capitalista, pero también una crítica al socialismo productivista que es indiferente a los límites de la naturaleza. Este ecosocialismo pretende una nueva sociedad basada en la racionalidad ecológica, en el control democrático, la igualdad social y supremacía del valor de uso sobre el valor de cambio.

Y por último, en estas ideas clave, la importancia de discutir la democracia energética. ¿Energía para quién? ¿energía producida por quién? ¿energía para qué? Para superar esta fetichización de la energía, incluida la fetichización de la energía limpia, de los coches eléctricos, de la electrificación, es muy importante.

Para concluir, el tema de la transición justa. Fue un tema construido por los movimientos sindicales internacionales y que, gracias a ellos, logramos poner

este concepto en el preámbulo del acuerdo de París y construir un proceso de formación de una mirada brasileña y sudamericana sobre este concepto. Ahí tenemos una disputa de narrativa con una perspectiva muy eurocéntrica de la transición justa, y desde entonces empezamos trabajos acá en Brasil para apuntar a una mirada latinoamericana, o del sur, de la transición justa. Y ahí construimos una serie de debates de esta temática, que fue la Conferencia Nacional de formación de 2018 que tuvo tres ejes y uno de ellos fue la propia transición justa, con la temática ambiental en el centro del proceso de formación de elaboración de la Central Única de los Trabajadores del Brasil (CUT). Y a partir de esto construir una serie de proyectos acá en Brasil con una mirada crítica desde la fetichización, desde las soluciones del mercado, poner en debate ambiental también la transición justa como una mirada que respete a los trabajadores. Tenemos que tener claro que esta transición no se debe dar sin la participación de los trabajadores.

Rebeca Logan

Desde la Internacional de la Educación lanzamos la campaña “Educar por el planeta” y la primera pregunta que nos hicimos cuando lanzamos esta campaña es ¿Por qué? ¿Por qué un sindicato que está dedicado a la educación y que muchas veces trata temas de pedagogía, que es lo que está pasando en las aulas, se va a involucrar en este tema? Entonces yo creo que esto es algo que todos saben, y es que la crisis climática es la mayor amenaza que enfrenta la humanidad y nuestro planeta. Diría la humanidad, porque el planeta seguirá, pero quien sabe los seres humanos. Y nosotros vimos que muchas veces cuando se habla de la crisis climática no se habla de la educación. Y para nosotros la educación es la clave para transformar esta lucha por el cambio climático, pero también la educación en sí debe ser transformada. Y esto también haciendo referencia a Freire y al legado que ha dejado. Si él estuviera vivo hoy estoy segura que estaría presente en esta lucha.

Una cosa que es bien importante para nosotros es lo que hicimos antes de lanzar la campaña. Esta no fue una campaña que decidió una persona en su escritorio, que decidió una fundación, sino que esta fue una campaña, que la IE, como representantes de más de 383 organizaciones sindicales en todo el mundo, en 178 países y territorios, consultamos con nuestra membresía, afiliados y afiliadas para saber cómo querían abordar este tema y cómo lo querían implementar. Entonces, esto para nosotros fue muy importante porque no es simplemente que a la directiva se le ocurrió, sino que realmente fue un proceso de consulta. Y lo que salió de ahí fue un manifiesto que nos guía en esta campaña.

¿Cuáles son los objetivos? Un reconocimiento del papel fundamental de la educación en la lucha contra el calentamiento global y la protección del me-

dio ambiente. Y un compromiso claro con una educación inclusiva, y que los gobiernos deben incluir como parte del curriculum de la capacitación y que debe estar presente en todos los niveles.

El manifiesto

Por lo general los manifiestos son algo corto pero como somos docentes nos salió un poquito más largo pero queríamos que fuera inclusivo, que incluyera todas nuestras voces. Cuando hablamos del tema del cambio climático, del medio ambiente, de la justicia, del futuro sostenible, las experiencias son muy diferentes, como por ejemplo, en un país como Estados Unidos lo que ellos están enfocando es hacia el reciclaje, al tener estructuras escolares que son muy grandes cómo se pueden hacer más verdes, y tenemos miembros en países como Fiji, que está realmente su existencia amenazada, miembros en Colombia donde simplemente al hablar de la educación y la justicia ambiental es arriesgar la vida, entonces este manifiesto es un resultado de todo esto.

El manifiesto tiene varios puntos. Uno es que los gobiernos deben garantizar la educación de calidad para todos y todas sobre el cambio climático. Así como tienen un papel para garantizar la educación, esto tiene que ser parte de esa educación y debe estar abierta a todas y todos.

También deben desarrollar estas políticas, implementarlas y evaluarlas pero teniendo presente la voz de los sindicatos de educación, de las organizaciones de estudiantes y de los grupos indígenas.

También tiene que estar abierto, es decir, que se pueda aplicar a todos los niveles de educación. Que esté desde la primera infancia y también en la educación para adultos. Porque parte de este cambio que necesitamos incluye una formación técnica, profesional para personas que trabajan en industrias no renovables como el carbón, como el petróleo. También hay que presentar una educación para que ellos puedan tener el entrenamiento técnico para transicionar.

El manifiesto también dice que tenemos que ser sensibles a la perspectiva de género y a las desigualdades a las que se enfrentan sobre todo las niñas y mujeres, y adoptar un enfoque interseccional.

La educación de calidad sobre el cambio climático se debe basar en la ciencia y abordar las dimensiones éticas, culturales y políticas, sociales y económicas.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Decir que la educación se basa en la ciencia para nosotros puede ser muy obvio, pero en el mundo que vivimos no siempre se incluye a la ciencia. Tenemos que incluir a maestros y maestras de ciencias en todos los niveles cuando estamos hablando de este tipo de educación.

Y también tenemos que asegurarnos que el personal docente reciba la formación, las herramientas que necesitan para este tipo de educación y que nuestras estructuras escolares, las aulas, toda la infraestructura escolar también sea transformada.

Esta es una educación, tomando los elementos de Freire, que es activa, transformadora, que no es solamente desde el punto de vista de la maestra, sino que también incluye a los estudiantes para que ellos y ellas tomen la acción, la conciencia y tengan esa fuerza, ese impulso para hacer los cambios que necesitamos para un futuro sostenible.

La campaña tuvo un evento de lanzamiento en varios idiomas y trajimos para esto a docentes, estudiantes y activistas en una amplia gama porque ésta es una lucha que no podemos hacerla solos. Tenemos que hacerlo desde nuestros sindicatos, pero tenemos que unirnos con las organizaciones que también están participando y que también necesitan tener la voz de la educación en sus campañas.

Otra cosa que estamos utilizando como herramienta es la investigación. Estamos mirando dónde está cada país en términos de su política educativa sobre el cambio climático. Entre los países que mejores calificaciones tuvieron está Argentina, así que pueden estar orgullosos del trabajo que han estado haciendo, y estamos usando esta investigación para darles herramientas a nuestros afiliados, a cada país, para que ellos tomen esto y después lo utilicen para presionar a sus gobiernos para tomar acción.

Además estamos haciendo capacitación. Porque para nosotros, la educación de la internacional, puede hacer declaraciones, campañas, proveer materiales pero el cambio viene al nivel de cada escuela, de cada gobierno local, nacional; entonces, estamos ofreciendo talleres para que todas y todas podamos aprender más sobre el tema. Una de las cosas que pusimos ahí fue tener café y conversación, quizás en el caso de ustedes sería tal vez mate y conversación sobre los temas, para que cada sindicato, o los activistas y personas que han estado con este tema, puedan compartir lo que están haciendo en sus países, lo

que les ha funcionado y desarrollar las herramientas para sus campañas locales. El tema del medio ambiente está muy de moda, y desde esa perspectiva lo han tomado las políticas basadas en los modos de producción capitalista, pero si nos quedamos con eso no vamos a llegar al cambio real que necesitamos.

Finalmente, nuestro próximo paso en la campaña es la participación de la conferencia de la ONU: COP 26, donde se reúnen gobiernos de todo el mundo para hacer sus promesas sobre el cambio climático y lo que ellos van a aportar y los cambios que van a hacer. Desafortunadamente, y no tan sorpresivamente, no incluyeron la agenda educativa. Están hablando las grandes empresas, van a estar hablando de otros temas. Entonces, nosotros vamos a tener un pabellón ahí al lado para recordarles que no pueden hablar seriamente de un cambio climático y de luchar por un futuro sostenible sin incluir la educación. Para nosotros es obvio, pero parece que para ellos no, así que como buenos educadores vamos a estar recordándoles por todos los medios para que vayan aprendiendo la lección.

Una de las cosas que vamos a hacer es una cumbre de ministros de educación y medio ambiente, porque algo que encontramos es que en muchos gobiernos el ministro o ministra de educación dicen una cosa y la de medio ambiente dice otra; entonces queremos recordarles que tienen que trabajar juntos para que esto pueda funcionar.

Queremos invitarlos a todos a que participen, porque realmente la educación de calidad sobre el cambio climático tiene que tener un análisis y un enfoque crítico que nos lleve a la acción. Y en los cien años del natalicio de Paulo Freire no hay mejor lema, y tal vez mejor forma de recordarlo y llevar su legado adelante, que a través de este proceso de transformación. Nuestro mensaje es claro: “La lucha contra el calentamiento global y por la justicia ambiental debe tener a la educación como bandera”.

Pablo Bertinat

Mi intención es la de poder recuperar algunas ideas construidas por muchos amigos y compañeros, trabajar sobre ellas y al mismo tiempo proponer una serie de categorías que vienen siendo planteadas de manera de identificar los principales desafíos, sobre todo pensando en el contexto actual, el contexto de pandemia.

Los planteos parten desde una visión crítica a la visión hegemónica actual del desarrollo que lo entiende desde una perspectiva meramente productivista asociada al paradigma de un crecimiento material indefinido.

América Latina fue desde la colonización un proveedor de recursos materiales de todo tipo. Pero en las últimas décadas se puede observar un marcado crecimiento de la cantidad de kilos, toneladas, metros cúbicos de cosas, productos que se van de nuestro continente. Soja, petróleo, palma, etanol, madera balsa y muchos otros productos primarios constituyen el centro de un modelo enmarcado en condiciones desiguales de intercambio que además se encuentra indisolublemente vinculados a la multiplicidad de conflictos socioambientales, socioterritoriales en todo el continente.

Datos recientes muestran que prácticamente tres cuartas partes de los militantes territoriales asesinados en el planeta pertenecen a América Latina.

La profundización del modelo extractivista se está llevando no solo productos del continente sino nutrientes, agua, energía, dejándonos territorios devastados, heridos, muertos y pobreza.

Acosta y Brand nos dicen: “La sangre que fluye por las venas del modo de producción y vida imperiales del Norte global, proviene, ni más ni menos, de las lógicas extractivistas aplicadas en el Sur global, originadas hace cientos de años. Dichos modos de producción y de vida imperiales están presentes en las élites dominantes del Sur”.

Hablamos de las economías del norte global, de las economías desarrolladas pero también del norte en el sur, de los sectores de poder locales que sacan provecho de este modelo extractivo, conflictivo y expoliador de los territorios y la naturaleza.

En este marco de incremento de la demanda global de materiales y energía es importante recuperar algunas cuestiones centrales a la hora de pensar el estilo de transición posible sobre el cual avanzar.

La evolución de las sociedades humanas ha estado asociada a un incremento de su diferenciación social y complejidad. El crecimiento de la población, su mayor interconexión, el incremento de la diversidad, especialización e interdependencia, la urbanización, el mayor volumen de información circulante son indicadores clásicos de incremento de complejidad, en este caso del sistema ambiental humano.

El incremento de la complejidad de un sistema solo puede ser sostenido a partir de un crecimiento de la energía disponible y esta energía, de una forma u otra se asocia a la apropiación de funciones ecosistémicas de la naturaleza, la apropiación de trabajo animal o humano y la utilización de reservorios de procesos biológicos pasados, combustibles fósiles. Estas son características inherentes a un sistema complejo así como su necesidad intrínseca del incremento de inputs para sostenerse. En este caso el input principal es la energía.

Este parece uno de los temas a poner en debate. La posibilidad o no de sostener un nivel de crecimiento de la complejidad social en una sociedad fuertemente urbana y desigual.

Hoy el grueso de la energía que utilizamos proviene de combustibles fósiles, que son no renovables, que se van a terminar tarde o temprano. Pero su finitud no es el principal problema sino el impacto global que están produciendo como principal causa del calentamiento global y el cambio de clima al cual nos enfrentamos y que requiere un abandono rápido de los mismos. La

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

necesidad de abandonar los fósiles, pero también la escasez y finitud de innumerables recursos materiales y minerales, el agotamiento de suelos, la pérdida de calidad de los recursos de agua ponen en tensión el sendero de crecimiento material imperante.

En la actualidad, el crecimiento que exige el capitalismo configura las estructuras de propiedad y de clases, y la consecuente dominación y opresión de clase, también constituye las relaciones de género, étnicas e internacionales, como la dominación de la naturaleza. Así mismo aparece un punto crucial, la dominación como elemento fundamental de una sociedad conformada en clases, sobre la base de la sociedad privada. Las diferentes dimensiones de la dominación, de clase, coloniales, patriarcales y de la naturaleza. Y consecuentemente la necesidad de que cualquier alternativa considere cambiar esta condición existente.

Maristella Svampa plantea “somos hijos de la modernidad o vástagos colonizados por ella; nos hemos vinculado a la naturaleza a partir de una episteme antropocéntrica y androcéntrica, cuya persistencia y repetición, lejos de conducirnos a dar una respuesta a la crisis, la convierte finalmente en una parte importante del problema”.

Esto se ha agudizado fuertemente en las últimas décadas, a partir de una profundización, de un patrón tecnocientífico, que en definitiva apuesta por expresiones de sistemas de producción altamente intensivos en cuanto a su impacto con los territorios, básicamente el fracking, la agricultura industrial, la minería a cielo abierto, plantean en definitiva, una intensificación del funcionamiento de las herramientas de este patrón tecnocientífico asociado a espoliar mucho más a los territorios y que tiene un impacto nunca antes visto en la historia de la sociedad.

En este marco, el imaginario colectivo dominante no tiene en cuenta los límites físicos del planeta, y esto es algo sobre lo que debemos trabajar. ¿De qué manera podemos construir otro imaginario que dé cuenta de la realidad planetaria que tenemos hoy?

Este nuevo imaginario debe anclar sobre dos cuestiones centrales: límites de recursos, de sumideros y desigualdades.

Mientras tanto, el capitalismo, como siempre, ve ante esto una posibilidad

de salir de la crisis vinculada a un nuevo ciclo de acumulación capitalista, de la mano de la economía verde, que en definitiva recrea nuevas-vejas formas de relacionamiento. Los conceptos de capital natural, capital humano, nuevas subjetividades, así como nuevos regímenes de naturaleza, que observan o plantean o la siguen ubicando como un lugar para ser explotado, apropiado privadamente y puesto en función de la renta y el lucro.

En este marco vivimos una nueva avanzada del extractivismo en la región, con nuevas características, en donde, en un marco de situación económica mundial crítica, se recrea la idea de que esta es nuestra única alternativa, donde sería indispensable y totalmente necesario recurrir al extractivismo para superar la restricción externa de dólares, o para poder salir de la pobreza, cuando claramente sabemos que haciendo lo mismo no vamos a obtener resultados diferentes.

En este contexto, la pandemia produjo cambios importantes en diversos aspectos. En primer lugar ha incrementado la pobreza y las desigualdades, las ha hecho más visibles, por otro ha profundizado la crisis socioecológica.

En el marco de un discurso bélico, la supuesta guerra frente a un virus, se puso en tensión el multilateralismo con el impacto de la imposibilidad de acceso a las vacunas en muchas regiones del planeta.

La pandemia significó también la reaparición del Estado interviniendo en la crisis pero también puso sobre la mesa las fuertes limitaciones que encuentran estos Estados para resolver problemas sociales y ambientales.

Si bien se habilitaron debates como el tributario, intentando que los que más tienen más paguen, la reacción de los sectores de poder ha obturado en la mayoría de los países de la región estas opciones.

En muchos casos la pandemia ha servido como excusa para incentivar más extractivismo como única opción para obtener los recursos necesarios para enfrentar la pobreza.

Tal vez el punto más interesante es que esta situación sanitaria ha habilitado nuevos discursos, ha puesto sobre la mesa la agenda de cuidados, que es sumamente importante, y también ha generado algunos cambios en la conciencia colectiva y en la posibilidad de la expansión de un ambientalismo popular.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Frente a estas múltiples crisis se plantea la necesidad de avanzar en un proceso claro de transformación, de transición socioambiental, socioecológica que pueda disputar a las diferentes dimensiones de la dominación.

Como se expresó, ubicamos cuatro dimensiones fuertes de la dominación. La dominación que tiene que ver con los conflictos de clase, la que tiene que ver con las dominaciones patriarcales, la que tiene que ver con las relaciones coloniales aun existentes y la dominación vinculada a las relaciones depredadoras con la naturaleza.

Esto, por supuesto, requiere de cambios ontológicos, respecto a reconocer el origen antrópico de la realidad física en la que vivimos. La actividad humana ha logrado impactar incluso sobre el clima global.

Seguramente esto requiere de cambios epistemológicos sobre cómo comprendemos las relaciones del mundo, las relaciones del mundo naturaleza, sociedad naturaleza, y de cambios en las formas de toma de decisiones. Claramente debemos avanzar en la profundización de la democracia que nos permita construir herramientas para disputar en este marco.

En el ámbito de la educación, resulta central ubicar a la lógica del conflicto como tema central para el trabajo y el abordaje de la política y de la educación ambiental.

Abordar la disputa sobre la concepción del mundo, sobre la concepción de la naturaleza desde los conflictos permite hacerlo desde una mirada holística. Nos permite comprender el problema ambiental desde una perspectiva histórica, comprender la dinámica de los actores, los poderes, los intereses, las dimensiones técnicas, ambientales, etc. Lo interesante es que en el ámbito de la educación existen riquísimas y en muchos casos dolorosas experiencias sobre cómo construir educación ambiental desde el conflicto, entre otras las que han dado los compañeros docentes de AGMER y de AMSAFE en el marco de la campaña “paren de fumar”.

A modo de cierre quisiera recordar que es fuerte el acuerdo que indica que estaríamos atravesando una nueva era geológica, el antropoceno una etapa histórica en la que nos enfrentamos a una crisis sistémica de múltiples dimensiones.

A diferencia de otras crisis anteriores de la historia humana, no se puede dar un salto adelante como ocurrió en otras épocas.

Las crisis socioambientales, energéticas, sociales, que hubo anteriormente, siempre tuvieron como alternativa una reserva de materia, energía y sumideros para poder seguir explotando, o bien nuevos territorios, aún quedaba naturaleza y sus recursos. Esto no existe hoy, el mundo está lleno, no hay zonas a conquistar, si hay zonas a mercantilizar por parte del capitalismo, pero los recursos están totalmente limitados, con lo cual nos enfrentamos, de acuerdo a la lectura de Maristella Svampa a tres narrativas de futuro.

Una narrativa colapsista, que visualiza una situación de colapso, no algo que va a ocurrir sino que ya está ocurriendo, colapso poblacional, territoriales en diferentes zonas, impactos, sacrificios, etc. Colapso en el cual seguramente se resolverán las disputas de acuerdo al poderío militar, bélico, económico de las potencias. Esto no es algo que vemos en la cinematografía sino algo que ocurre en la realidad y que observamos por ejemplo en los obscenos gastos de los multimillonarios del mundo por encontrar un planeta B.

La segunda, es la alternativa tecnocrática, que es la que plantea el capitalismo actualmente: economía verde, mercantilización de la naturaleza, geoingeniería, más tecnología que en definitiva va a producir muchísimo más impacto.

Y la tercer alternativa, la que nos queda, es la alternativa de las resistencias antisistémicas. Estas nos plantean recrear otras lógicas que contemplen a lo ambiental no como una herramienta más sino como una herramienta transversal, que nos permita construir, desde una perspectiva interdisciplinaria, que comprenda la crisis socioecológica en términos de crisis civilizatoria y en un orden de construcción post extractivista, de post crecimiento, post capitalista.

Es necesario recrear estas categorías de manera de poder visualizar las dimensiones del desafío que enfrentamos que seguramente requiere de una construcción cultural que nos permita adaptarnos a los límites planetarios en el actual contexto de desigualdad. La construcción de otros relacionamientos, otros estilos de vida no puede ser solucionado por la sociedad de consumo.

Esto va a ser solamente solucionado por los sectores populares que somos los únicos que podemos recrear otra forma de relacionamiento con la naturaleza y otra forma de vida que nos permita en definitiva ser felices con menos materia de energía, menos impacto sobre el planeta, menos impacto territorial y con nuestros conciudadanos.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?



Trabajo docente, escuelas cuidadas y seguras



Exigimos Escuelas seguras

JUSTICIA
POR
Sandra y Rubén

(Partida Nacional YA!
Exigimos condiciones dignas
de enseñar y aprender)



ENCUESTA NACIONAL CTERA

Salud y condiciones del trabajo docente en tiempos
de emergencia sanitaria COVID19.



■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Dalila Andrade Oliveira

Voy a compartir los resultados de un trabajo colectivo realizado por la Red ESTRADO y la IEAL en el período 2020-2021, sobre el “Trabajo docente en tiempos de pandemia”. Después de que fue decretada por la OMS la pandemia, la crisis sanitaria del coronavirus, como sabemos impuso varias restricciones, sobre todo respecto a la circulación de personas en Latinoamérica y en el mundo. El distanciamiento social necesario por la pandemia comprometió una de las rutinas más sagradas desde del siglo XIX: la vida escolar de millones de niños y jóvenes en todo el mundo. Según el Banco Mundial, en poco más de tres semanas aproximadamente, 1.400.000 estudiantes dejaron de ir a la escuela en más de 150 países del mundo. A pesar de que en las últimas décadas se habló tanto de las reformas educativas para la sociedad del siglo XXI, se ha comprobado que ningún sistema educativo estaba preparado para enfrentar la excepcionalidad de la pandemia.

Según un informe de UNICEF, siete meses después de haberse declarado la pandemia, el COVID19 continuaba poniendo una pausa en la educación de más de 137.000.000 de niños y adolescentes en Latinoamérica y el Caribe. Ese organismo considera que los impactos del COVID19 en la educación han sido devastadores en la mayoría de los países de la región.

Considerando la situación precaria de los sistemas públicos de salud de la mayoría de estos países, una de las primeras medidas que se tomaron cuando se decretó la pandemia, fue suspender las clases presenciales para reducir los riesgos de contagio de la población. Así los sistemas escolares tuvieron que interrumpir las clases presenciales, y desde entonces, los administradores y profesionales de la educación se desdoblan intentando encontrar alternativas para realizar las actividades de enseñanza de manera remota.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

En la mayoría de las situaciones, lo que se observó fue una migración abrupta del entorno presencial al entorno virtual. En muchos casos sin el soporte técnico necesario, y obviamente sin planificación previa.

Al intentar cumplir el programa curricular previsto para el año lectivo, lo que ocurrió fue el traslado del trabajo presencial al entorno virtual sin las mediaciones y adaptaciones necesarias. Lo inédito de este contexto evidenció las conocidas desigualdades sociales y educativas que enfrenta nuestra región, revelando una situación compleja y desafiante.

La falta de acceso a soportes tecnológicos de profesionales y alumnos, si suma a otros factores: profesores sin experiencia ni capacitación previa para usar la tecnología para realizar el trabajo remoto y la situación vulnerable de muchas familias de alumnos, que además de no poder ofrecer un ambiente mínimamente adecuado para el estudio, dependen de la escuela para alimentar a sus hijos. Esos desafíos son mayores todavía cuando se considera la enorme desigualdad social que persiste en Latinoamérica, la región más desigual del planeta. Según datos del programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, siete de los veinte países más desiguales del mundo están en este territorio.

Superar la desigualdad no significa solamente mejorar el acceso a la renta, sino también garantizar el acceso a la salud, a la educación y a la vivienda digna. Esas condiciones que ya eran bastante alarmantes se profundizaron todavía más con el impacto del COVID19.

Por otro lado, la educación superior también ha sufrido importantes impactos a raíz de la pandemia. La Universidad Latinoamericana no ha parado. Sobre todo la investigación ha seguido muy activa, y será gracias a su desarrollo que vamos a poder salir de esta situación de crisis en la que nos ha puesto la pandemia. Con la misma celeridad con que fueron implementadas las adaptaciones por parte de los sistemas educativos, los grupos de investigación se vieron obligados a utilizar estrategias de investigación ágiles y adecuadas al contexto actual para evaluar empíricamente las condiciones educativas y en particular la labor docente. En esta urgencia fue que se desarrollaron investigaciones en distintas instituciones de la región, incluso la CTERA realizó un trabajo muy importante que nos ha dado informaciones muy ricas sobre la situación en Argentina.

En esta ponencia voy a comentar los resultados de una iniciativa que desde

nuestro punto de vista permite tener una breve idea de la situación educativa, en especial del trabajo docente en nuestra sufrida región.

En una encuesta hecha en un conjunto de países de la región se puede dar cuenta de cómo las condiciones de educación no son las mismas para todos, por el contrario, reflejan la oferta desigual de nuestros sistemas escolares, en cuanto al acceso para todos, como a los recursos tecnológicos, apoyo pedagógico, apoyo nutricional, entre otros.

Los resultados que aquí presento forman parte de una investigación amplia que fue planificada y ejecutada para conocer la nueva forma de actuación de los docentes de las escuelas públicas, o que reciben recursos públicos, verificando cómo las profesoras y los profesores han hecho para cumplir con los requisitos para la realización de sus actividades docentes fuera del aula. Además de las complejas cuestiones pedagógicas relacionadas con la educación a distancia, se buscó identificar las adaptaciones necesarias para su oferta, la disponibilidad de recursos tecnológicos, la sobrecarga de trabajo y la efectividad de clases a distancia.

En junio del 2020 el Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente (GESTRADO) de la Universidad Federal de Minas Gerais, que yo coordino, en conjunto con la Confederación General de Trabajadores de Educación de Brasil (CNTE), realizaron una encuesta llamada “trabajo docente en tiempos de pandemia en Brasil”. En esta encuesta estuvieron 15.654 maestras y maestros que la asistieron en todos los estados del país y en el Distrito Federal. A partir de esta iniciativa, el colectivo que conforma la coordinación general de la Red latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) tomó la decisión de realizar una investigación similar a la realizada en Brasil en los demás países donde se encuentra organizada la Red. Además se realizó una coordinación con la Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), para posibilitar la investigación en otros países donde existen sindicatos afiliados, y es así que se sumaron a la investigación cuatro países más, Honduras, El Salvador, Panamá y República Dominicana.

Metodológicamente, la propuesta consistió en realizar la investigación en estos países utilizando el mismo cuestionario con mínimas adaptaciones relacionadas a cada contexto nacional. Estas adaptaciones fueron elaboradas sobre todo por los compañeros y las compañeras de la Red ESTRADO en estos países.

Asimismo, la difusión de la investigación fue realizada por la Red ESTRADO en conjunto con la IEAL y las entidades afiliadas que hicieron todos los esfuerzos para que los maestros y maestras pudieran responderla. Debido a los criterios de inclusión de los participantes se trata de una investigación cuantitativa con diseño muestral no probabilístico, ya que no se estableció previamente un número de docentes para responder el cuestionario. La muestra de la encuesta resultó en el total 28.415 encuestados en los 13 países, aunque esta cantidad ha variado mucho entre países y en el caso específico de República Dominicana solamente se obtuvo 37 cuestionarios respondidos, no llegando a ser un total significativo, por esta razón ella no consta en el informe.

Con respecto a los resultados obtenidos, se observa que la mayoría de los docentes en todos los países participantes estuvieron enseñando a sus alumnos desde sus hogares, pero la gran parte de ellos no contaba con los soportes necesarios para realizar este trabajo. Por otra parte, este soporte ha variado mucho, observándose desde materiales impresos que brindaron los docentes a la familia, a los estudiantes para hacer las actividades y las tareas en sus hogares, hasta estrategias más costosas como clases por televisión, uso de plataformas o aplicaciones educativas, también llamados entornos virtuales de aprendizaje. Con relación a este soporte vemos que es muy variado en los distintos países, inclusive internamente en cada uno de ellos, por la manera en que están distribuidos los distintos aparatos.

El nuevo contexto docente requiere que maestros y alumnos cuenten con recursos tecnológicos para realizar las actividades. Si bien los maestros necesitan herramientas para preparar las clases y llegar hasta los estudiantes, los estudiantes necesitan recursos tecnológicos para acceder al contenido disponible. La ausencia de recursos tecnológicos, la falta de un entorno reservado para el estudio, además de la disponibilidad de una computadora y conexión a internet pueden comprometer por completo la participación de los estudiantes, incluso los más interesados.

A diferencia del aula, la posibilidad de los estudiantes para concentrarse y evitar que se dispersen en entornos virtuales está fuera del control del maestro. Ciertamente, los maestros y maestras necesitan incrementar las actividades para atraer la atención de los estudiantes. Este es un tema muy interesante porque hay una distinción por edad cuando analizamos las facilidades del manejo de estas tecnologías entre los docentes. Los más jóvenes informan tener más facilidad en el uso de las tecnologías digitales. El desarrollo de las

actividades de enseñanza dio lugar a diferentes formas de trabajo y exigió nuevas habilidades a los docentes. Lo que se espera es que en el nuevo contexto el docente pueda hacer que los estudiantes participen de las actividades y en consecuencia aprendan los contenidos transmitidos.

Además, en muchas familias lo que observamos, es que estos dispositivos son compartidos por más de una persona. Tanto aquellas madres o padres que también son profesores, como así también en el caso de aquellos alumnos o alumnas que tienen padres o hermanos trabajadores o estudiantes y que dependen de este equipo. Cuando se trata de las mujeres, de las maestras, esto es aún más preocupante. Las mujeres comparten más los equipos que los hombres.

Por otro lado, la formación que tienen maestras y maestros para lidiar con las tecnologías educativas ha sido un tema muy debatido en los cursos de formación de profesorado en los últimos años, todavía las condiciones objetivas de nuestras escuelas están lejos del uso práctico y objetivo de esos recursos. Y esto impuso muchos más desafíos a esos profesionales en este momento.

La dificultad en el manejo de herramientas digitales y la falta de formación específica en el uso de tecnologías para la enseñanza a la distancia acaban teniendo como resultado un aumento del tiempo de trabajo para la preparación de clases; además del tiempo dedicado al contenido de la disciplina que imparte se requiere un período de tiempo adicional para aprender a manejar los programas de aplicaciones establecidos para la realización de las clases. Además de otras dificultades inherentes a la falta de experiencia y capacidad de uso, equipo y recursos digitales, a esto se suman las dificultades para acceder a una buena conexión de internet que en muchos países es un tema muy grave y cuya resolución está más allá de los sistemas educativos.

Los resultados muestran que gran parte de los participantes, equivalente a más del 80% en algunos países, manifestó que hubo un aumento del trabajo, de la cantidad de horas para la dedicación y preparación de las clases no presenciales durante la pandemia. Es un dato sumamente relevante ya que muestra que los docentes empezaron a asumir una mayor carga de trabajo para realizar la docencia de forma remota. Uno de los posibles factores que contribuye al aumento de la carga de trabajo es la escasa formación de los profesionales para afrontar a las tecnologías. Los entornos virtuales de aprendizaje aun no son conocidos por la mayoría de los profesionales que trabajan en el aula.

En los sistemas escolares a distancia, los docentes han tenido que desplegarse para responder a las nuevas demandas que se les plantea en su trabajo y los estudiantes han tenido dificultades para mantenerse al día con las actividades. Sin embargo, estos esfuerzos están encaminados a paliar las pérdidas que impone la suspensión de las clases presenciales por la interrupción de la rutina escolar que obligó el reajuste de la planificación curricular. Esta es una situación excepcional y los resultados del trabajo docente realizado fuera del aula, debido a la distancia impuesta por la pandemia, solo pueden evaluarse en condiciones muy concretas. Luego vamos a tener que tomar en cuenta el tema de la evaluación en el contexto post pandémico. No podemos seguir evaluando de la misma manera.

La pandemia impuso una abrupta adaptación de los sistemas escolares para que pudieran ofrecer de manera remota, y de la noche a la mañana, las actividades que se habían generado para el entorno presencial. Se revelaron las dificultades de los docentes para realizar el trabajo y se evidenció la precaria situación de los estudiantes para acompañar a las actividades trasladadas, sobre todo los más vulnerables.

Toda esta situación ha sido fuente de sufrimiento para muchos, son miedos y ansiedades que tienen una conexión directa con el contexto de la pandemia y la inseguridad en relación al futuro. La relevancia de discutir las condiciones para el desempeño del trabajo docente en el período de distanciamiento social es precisamente para contribuir a una mayor comprensión y conocimiento de los efectos que estas pueden tener sobre sí mismo y sobre los resultados esperados. La exposición a los riesgos de enfermedad y los niveles de seguridad en los entornos laborales, aunque sean virtuales, influyen en la vida de los sujetos. Por un lado esta no es una tarea sencilla, ya que se trata de una multiplicidad de condiciones, lo que resulta difícil trazar un mapa con precisión. Porque los docentes, los trabajadores en general, tienden a naturalizar las condiciones laborales, aún cuando éstas no son buenas, sino malas condiciones. Por eso es necesario el “ojo del experto”, es decir de alguien que se puede extrañar (ver extrañas) a esas condiciones. El bienestar docente está directamente relacionado con los lazos, los vínculos que el docente establece con sus alumnos. De ahí radica un efecto de apreciación de la efectividad del trabajo. Todo esto tenemos que tener en cuenta en este contexto, sobre todo en una situación tan desigual como la de América Latina.

Para concluir, la baja expectativa que presentan los docentes en relación a la efectividad de su trabajo, aquel que han realizado durante el período de la distancia social, y su percepción de la baja participación de los estudiantes, revela un escenario muy preocupante desde el punto de vista de la salud de estos profesionales, ya que tales factores pueden ser causas de estrés y agotamiento. Por lo tanto, generadores de insatisfacción y enfermedad, así como también estas expectativas indican que a cierto nivel objetivo es necesario pensar la deuda contraída con los estudiantes y sus familias, como un deber aún incumplido respecto al derecho a la educación.

Mabel Ojea

Trabajo docente y políticas de cuidado. La escuela como un lugar que condensa historias, relatos, trabajo, espacios, rituales. Una institución, el estado ahí. Un entramado complejo que produce modos de pensar, de habitar el mundo, de relacionarse. Escuela síntesis de demandas, acciones y relaciones. ¿A qué escuela volvemos? Es la pregunta. Quiénes, con quiénes después de esta situación excepcional, que brinda la oportunidad para repensarla y proponer nuevas configuraciones necesarias. Habida cuenta a la exposición a cielo abierto de lo que mostró y dejará la pandemia.

Una compañera me ofreció una imagen, volvemos con la carterita al aula y continuamos donde habíamos dejado. El cuerpo te lleva, decía Cesar González hablando de lo difícil que es hacer otra cosa que lo que hiciste siempre. Potente imagen que grafica que el cuerpo vuelve al mismo lugar y nos alerta sobre su imposibilidad.

En lo personal de cada uno pasaron muchas cosas, pérdidas, enfermedades, soledades, acompañamientos, vivir del modo que cada uno pudo y le fue posible. Con eso llegamos.

En este tiempo incorporamos a nuestro léxico personal palabras como coronavirus, ratio de contagio, aforo, mutaciones, carga viral, distanciamiento físico, cuidados críticos. Una palabra, un concepto que se instaló por evidente necesidad fue cuidado. Concepto que no era desconocido sino utilizado en otros campos específicos como la salud y lo jurídico. Tendríamos que aprovechar la ocasión y dimensionarlo.

El cuidado es un sistema de prácticas destinado a promover la vida, en tanto sostiene a los individuos, inscribe filiaciones y pertenencias familiares, culturales y sociales que producen formas particulares de subjetividad. Es un articulador de la vida social. Se constituye como un derecho humano de cuidar, ser cuidado y cuidarse. Y de elegir como y cuando queremos ser cuidados. Son las prácticas cotidianas de ser cuidados en espacios familiares, sociales, institucionales las que nos enseñan y transmiten los modos y las dimensiones de cuidarnos y cuidar a los otros. Son interpersonales. Son recíprocos. Tienen una dimensión material, corporal y otra afectiva y relacional. Hacen trama del lazo social. Pero la forma que se ejerce, se practica, es hija de su época.

Si pensamos en las marcas que han dejado los '90 respecto de la salud, las aspiraciones, los valores, las ideas, los modos de sentir, de acercarnos a los otros y al mundo que nos rodea, de resolver los conflictos, marcas que deseamos no sean indelebles pero sabemos de lo trabajoso de darle nuevo sentido y prácticas.

El filósofo Han dice que en el estado actual del mundo nos encontramos en un tiempo de desligaduras generalizadas. Es en este contexto que hablar de una matriz de cuidados supone poner allí contenidos, formas que intenten librar lo desligado de nuestra época. El cuidado, sus omisiones, sus descuidos.

La pandemia visibilizó también el ejercicio en unos y otros de cómo se entienden, cómo se realizan los cuidados para sí y para los otros. Una política de cuidado protege, repara, abriga, incluye, a través de leyes, programas, intervenciones del Estado, en salud, en la justicia, en la escuela, los modos de crianza, lo que produce una eficacia simbólica y construye un lazo social. Pensar en escuelas cuidadas invita a pensar de qué modos propiciar, recibir, integrar, acompañar, alojar, lo que ha sucedido y lo que está por venir para los alumnos, pero también para los trabajadores.

Los docentes hicieron de sus espacios vitales un aula, se procuraron dispositivos, aprendieron recursos tecnológicos nuevos, inventaron lo que no sabían, estuvieron presentes todos los días y horarios, entregaron bolsones de mercadería en las escuelas, acercaron cuadernillos a las familias, dejaron ejercicios en el kiosco del barrio, armaron dispositivos de comunicación con sus compañeros para no estar tan solos y al mismo tiempo transitaron la pandemia, cuidando a sus hijos, a sus padres, organizando su vida cotidiana.

Para las familias la situación de aislamiento puso a prueba los recursos materiales y simbólicos con los que contaban y con los que aportaron organizaciones territoriales y el Estado. El incremento de tensiones y conflictos fue moneda corriente en este tiempo. Los niños y adolescentes han vivido y padecido los conflictos y diversas formas de vulneración de derechos en sus hogares. Lo nuevo es que la familia apareció de otro modo en la escena. En su intimidad, su casa, sus modos. Se encontró realizando acciones que le eran hasta ahora lejanas y desconocidas, se reconvirtió de algún modo en su relación con los aprendizajes de sus hijos, encontrando ahí dificultades materiales, pedagógicas socioculturales. Esas familias se hicieron presentes y perdieron su anonimato en la escena del trabajo remoto o en las nuevas presencialidades.

¿Qué palabras tenemos de lo que vivieron nuestros niños y adolescentes durante este tiempo? ¿Tuvieron rutinas? ¿Cómo organizaron sus días sin el gran organizador que es la escuela? ¿Qué pasó en las familias? ¿Ayudaron en casa? ¿Trabajaron? ¿Se sintieron solos, tristes, acompañados, cansados? ¿Y qué hacías cuando te sentías así? ¿Pudieron hablar con alguien cuando les pasaba algo? ¿A qué jugaron? ¿Hubo algo nuevo? ¿Hiciste algo que antes no hacías? Y los que se desvincularon ¿Cómo hacerles saber que los estamos esperando? ¿Qué palabras, qué gestos son necesarios para convocarlos?

Sabemos que el trabajo docente pertenece al sector en el que se trabaja con otros seres humanos, el objeto sobre el que se realiza la acción es nada más y nada menos un sujeto en situación de aprendizaje. Niños, jóvenes, adultos, en su especificidad y como en toda relación entre humanos hay una alta carga emocional, afectiva, corporal, una tensión consecuencia del encuentro con una alteridad radical. Una relación entre dos sujetos, si bien asimétrica y con responsabilidades diferentes, donde cada uno arriba con sus pertenencias, filiaciones, imaginarios, mediatizados por lo institucional.

Nos preguntábamos durante el aislamiento cómo se construiría esa cercanía en la escena del distanciamiento físico, qué efectos ha tenido el distanciamiento social en los cuerpos, en los modos de percibir al otro, en eso que llamamos lo social. Qué clase de distancias nos dejará el distanciamiento social. Es en este contexto de interrogantes que creemos necesario realizar en la acción de la hospitalidad la pregunta, y escuchar al otro en su diferencia y quizás logremos pensar cosas nuevas. Nos dispondremos a hacer con el otro, entre la omnipotencia de pensar que podremos hacer todo y la impotencia de que la realidad nos supera -dos caras de la misma moneda-, vayamos por su contrario, la po-

tencia. Imaginar la escuela que queremos, apostar a la posibilidad.

¿Qué espacios, tiempos y dispositivos son necesarios para el colectivo de trabajadores para escuchar, debatir, proponer, construir la escuela por venir para que el cuerpo no nos lleve siempre al mismo lugar? Esa escuela por venir requiere de las voces, de las acciones, de la participación de todos sus integrantes, las políticas públicas, los trabajadores, las organizaciones e instituciones locales, las familias y los necesarios e imprescindibles espacios de conversación y participación de los alumnos. Cuidar a los que cuidan, mirar a los que miran, escuchar a los que escuchan en todas sus variantes es una forma de proponer y practicar una política de cuidados.

Lilian Capone

Así como Mabel Ojea hablaba de la comunidad educativa, cómo cuidar y desde dónde, a mí se me ocurrió en este contexto plantear qué sucede cuando las organizaciones nos cuidan. Y realmente lo colectivo, organizado, es lo que cambia la historia. No siempre la palabra escrita se pone en valor con puntos y coma, pero sí da un marco, no solamente de correlación de fuerzas, sino también de cuidado a todos los trabajadores y trabajadoras de la educación.

Lo que nos pasó es terrible, inédito, incierto. De pronto aparece la ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) un contexto en el que se paró el país, se paró el mundo, modificando nuestra vida, y nuestros lazos. Y obviamente las escuelas también estuvieron inmersas en este escenario complejo e inmediatamente se tuvo que pensar desde otro lugar. Simultáneamente fue una construcción nueva, una organización nueva, con nuevos conocimientos también pedagógicos. Y entonces, ¿qué es lo que planteó la CTERA?, había que garantizar el derecho social a la educación, obviamente, los derechos laborales de las y los trabajadores, teníamos que pensar en la salud de toda la comunidad educativa, y cómo construíamos conocimiento, pero sobre todas las cosas, discutir ámbitos de participación para que todo el recorrido, todo el saber, todo aquello que trae cada uno de nosotros fuera puesto en valor.

La CTERA tuvo una negociación colectiva (las paritarias), en la que fuimos pioneros, y lo primero que se remarcó es que los trabajadores de la educación estaban trabajando en un contexto remoto, virtual no presencial. Y esto es muy importante porque fue inédito en Latinoamérica y en nuestro país. Fue

la primer negociación colectiva que dio cuenta que los trabajadores tenían otro contexto, otras condiciones de trabajo. Y también que en muchas provincias del territorio nacional no solo realizaban trabajo remoto sino también presencial en las escuelas con la entrega de bolsones de comida y de material pedagógico en aquellos lugares, con aquellas familias que no tenían acceso a la interconexión.

Pero fue más allá el acuerdo paritario, y habló de las medidas tecnológicas, evidenciando que no todos los docentes tuvieron acceso a dichos recursos. Hay una diversidad de medidas tecnológicas y estratégicas que usaron los docentes en Argentina para comunicarse y llegar a los alumnos.

Adicionalmente se planteó la obligación de mantener la misma remuneración salarial, y el mismo derecho a las licencias, a pesar que en nuestro país mayoritariamente los trabajadores de la educación no tomaron licencias durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Esto se produjo porque precisamente para la docencia, muchas veces su lugar de trabajo también es su casa fuera de la jornada laboral, y en ciertos ámbitos laborales, coadyuvó a que las licencias disminuyeran. Pero esto también se tuvo en cuenta, y se demandó el derecho a la desconexión para el conjunto de la docencia. Fue inédito en nuestro país, la primera organización sindical que reclamó frente a la evidencia de “estar conectados las 24 horas”.

Desde los trabajadores se exigió respetar la jornada laboral equivalente a la carga horaria determinada por el puesto de trabajo docente: “nosotros tenemos un horario”. Más allá que sabemos que los docentes han hecho esfuerzos sobrehumanos, y han trabajado mucho más, no solamente los docentes, todos trabajamos mucho más en contexto remoto, pero dentro del marco jurídico-legal de los derechos laborales existentes. En este marco de crisis sanitaria de alcance global esto no significaba que se daba por tierra con todos los derechos de salud, trabajo y condiciones de trabajo conquistados, y esto también se tomó en cuenta en la paritaria, así como en los diversos acuerdos paritarios alcanzados a nivel provincial.

Esto fue un acuerdo, un acuerdo paritario, entre trabajadores y Estado. Obviamente fue un piso a escala nacional muy importante que tomaron muchísimas jurisdicciones. Ahora ¿cómo discutimos desde una organización? ¿Cómo llevamos nuestro saber hacer, nuestro conocimiento, nuestra construcción? Esa construcción donde incorporamos el saber, y el aprendizaje y el lazo social con otros.

Nosotros lo hicimos a través de un análisis y diagnóstico colectivo. Así como se planteaban encuestas en otros países, la CTERA también tuvo sus propios insumos, sus propias herramientas, y se construyó colectivamente. Nosotros trabajamos con el equipo de salud laboral de la CTERA, lo que contribuyó en aportes para seguir construyendo conocimiento desde la organización sindical y fundamentar nuestro derecho a la salud y educación; por eso CTERA desde mayo 2020 puso a disposición una herramienta, que aquí no la vamos a desplegar, sino simplemente a comentar. Esa herramienta es la Encuesta Nacional “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19”. Esto se implementó de mayo a junio de ese año, y allí pudimos poner en palabras y también en valor la situación de los docentes que estaban en trabajo remoto. De la encuesta participaron más de 15 mil docentes de todas las provincias.

En esas condiciones de trabajo, en contexto de emergencia, las y los trabajadores de la educación nos siguieron dando una gran enseñanza: que el conocimiento se seguía construyendo. Después vino la posibilidad de volver a la presencialidad. Nosotros como CTERA siempre estuvimos en defensa de la escuela pública y si hay algo que no queremos es cerrar escuelas. Pero al presencialidad no puede ser de cualquier manera. CTERA define, a través de la Secretaría de Salud Laboral, cómo se cumplimentaban los protocolos preventivos que fueron construidos colectivamente por los trabajadores, pero que también se constituyeron en aportes para los protocolos generales en el Consejo Federal de Educación (CFE). De allí surge el protocolo Marco con lineamientos para el retorno presencial. No íbamos a volver de cualquier manera.

Ahora bien, ¿nos quedamos con esto? no. Teníamos que saber de qué se trataba. La información no puede ser enquistada. En una pandemia, la información tenía que ser pública, darse a conocer. Debíamos saber que pasaba en cada provincia, por eso CTERA crea el Observatorio Epidemiológico de COVID-19 con un equipo interdisciplinario, donde todas las semanas se veían los gráficos, las curvas, los ascensos, descensos, con mucha discusión, de todo el país, de cada provincia y de cada distrito. Cada provincia tenía esta información que le posibilitaba poder discutir con el Estado. Y esto fue absolutamente una discusión democrática, y participativa, con argumentos, porque los datos estaban. ¿Cuál era el tema? Que muchas veces había tardanza entre la información de la provincia al Observatorio Nacional, pero no obstante, esto era una película, donde nosotros hacíamos un seguimiento, por eso hablamos de observatorio dinámico, actualizado y continuo, que aún hoy tenemos, aún

hoy seguimos mirando todas las semanas como se evalúan esos datos. Porque seguimos estando en pandemia.

Por otro lado, ¿Cómo llegábamos a los trabajadores? Se hizo a través de la página web de nuestra organización sindical. Todo esto que estamos presentando está en un enlace en la página web de CTERA bajo el título “Todo lo que necesitas saber sobre COVID”. Allí se encuentra toda la información, informes epidemiológicos, decretos y resoluciones, acuerdos paritarios y también materiales elaborados respecto de higiene personal, ventilación, distanciamiento, protocolos del CFE. Todo esto al servicio de la comunidad educativa, sin olvidarnos, obviamente, de las condiciones básicas en funcionamiento. Esto se convirtió en un logro de CTERA, ya que por primera vez en el año 2011 se habló de infraestructura escolar en una estructura legal que son los 12 puntos de infraestructura escolar aprobado en paritarias.

Obviamente, en este contexto, los elementos de higiene, seguridad y limpieza se visibilizaron más que antes. Si algo nos trajo el coronavirus es la visibilización de la disfunción no solamente del sistema político, social, económico y educativo, sino también la disfunción dentro de las instituciones. Ese espacio de la escucha, ese lugar para pensar ¿qué te paso? ¿qué me pasó? ¿qué nos pasó? y ¿qué necesitamos? para no volver a aquellas cuestiones de la escuela que no queremos.

La pandemia sigue, hay nuevas variantes del virus que circulan, otro tipo de virus, con otros genes, pero esto no significa que no estemos en alerta. Los descensos de los contagios, ¿fueron por generación espontánea?, ¿ocurrió porque el virus se cansó y se fue para otro lado?, de ninguna manera, esto tuvo que ver con la conciencia social y colectiva, con el plan de vacunación nacional.

En Argentina llevamos 60 millones de dosis en un país que no es desarrollado, en el que heredamos una de las peores crisis económicas, y sin embargo, primó la salud ante todo. Y obviamente esto tiene que ver mucho con los protocolos de prevención y protección, y por el trabajo de nuestros delegados, nuestros compañeros que hicieron que en cada escuela esto se pusiera en valor. Todo esto, además de otras cuestiones, contribuye a que sigamos avanzando y que tengamos garantizado el derecho a la salud pública. Esta fue otra de las cosas que aprendimos, que la salud es pública y que la vacunación es un derecho humano impostergradable. Todos hemos tenido acceso al plan de vacunación. Y eso es realmente maravilloso.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Y no podemos dejar de nombrar a Stella, nuestra querida Stella Maldonado, siempre presente. Ella decía que en la disputa por el trabajo docente se pone en juego la pelea por el sentido de la educación pública. Y creo que de esto se trata. Una educación pública que siempre soñamos, popular, democrática y un lugar de construcción de derechos, un lugar de opiniones, de disidencias, de interculturalidad, de género, etc. Por eso agradezco estos encuentros y estos espacios de CTERA, porque forman parte de lo que nos da fuerza en la construcción de una sociedad más justa, más libre y soberana.



Educación, pueblos originarios e interculturalidad



COMPLEJO
INTERCULTURAL
BILINGÜE



PAMPA
DEL
INDIO
PROVINCIA
DEL CRACO

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Teresa Laura Artieda

En el marco de la celebración y la conmemoración por el nacimiento de Paulo Freire se me ocurrió pensar por dónde encarar el tema de este panel sobre educación, pueblos originarios e interculturalidad. En tal sentido releía la presentación al Congreso Pedagógico de CTERA en la que compañeras y compañeros nos convocan a la construcción de proyectos emancipadores para la educación y a repensar este nuevo mundo de igualdad y justicia social con el que tanto soñamos. Y tenía presente también esa premisa: resignificar el legado de Paulo Freire ¿Cómo ligar en esta exposición tales ideas con el tema-título de esta semana?

Creo que las preguntas que me fueron guiando fueron estas: ¿podemos pensar que la interculturalidad y sobre todo la educación en manos indígenas, o la participación indígena en educación -en la escuela- contribuye a tal construcción emancipadora y a repensar el sueño de la igualdad y la justicia? ¿Cómo contribuyen a estas preguntas las ideas, algunas, de Freire? Para aproximar respuestas iniciales, provisionales del tipo de pensar en voz alta ¿podemos recurrir a lo que conocemos de la educación bilingüe intercultural en el Chaco reconocidas por sus desarrollos en este tema dentro del conjunto de provincias del país?

La frase “educación en manos indígenas” o la participación indígena en educación -en la escuela-, me parece a mí, encierra la potencia de un inédito viable (acá empiezo a citar directamente a Freire); y que el Chaco sea una provincia reconocida por sus desarrollos en educación bilingüe intercultural también encierra esa potencia, incluso la encierra, si cabe, en mayor hondura.

Para la Real Academia Española el significado de inédito es: desconocido, nuevo. Y viable es aquello que por sus circunstancias tiene probabilidades de llevarse a cabo. Es lo dicho de un camino o una vía donde se puede transitar. Respecto de esto último, digo que la barbarie, esa que vivía hasta no hace mucho en sus madrigueras y era una amenaza para las vidas y las haciendas nuestras (tómenlo irónicamente); esa barbarie de Sarmiento era ineducable para quien en su vida no era digna de ser vivida, no era vida, esa, participa hoy en el sistema escolar; no solo asistiendo a una educación bancaria, que la hay, sino procurando su modificación.

Traigo a colación otros conceptos vinculados al de inédito viable de Freire, el de “situación límite” y el de “acto límite”. En pedagogía del oprimido, Freire cita a Vieira Pinto, quien definía actos límites como los que, cito, *se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva*. Los relaciona, Vieira Pinto, con las situaciones límites y con la percepción que de ellas se tenga como límites infranqueables que como tales configuran obstáculos para la liberación o si se los percibe de otro modo, como desafíos a superar. Cita Freire acá otra idea de Pinto, las situaciones límite, dice él, y partir de ahí trabaja buena parte de uno de los capítulos, no son el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades. No son la frontera entre el ser y la nada, sino “la frontera entre el ser y el ser más (más ser)”. Es una obra de 1960 de Vieira Pinto citada en este libro de Pedagogía del oprimido.

Freire reflexiona acerca de la percepción que las personas tengan respecto de las situaciones límites como techo o como principio, y que de cuál sea la percepción dependen las acciones que se sigan. Leyendo esto evocaba la respuesta de un dirigente Qom a un dirigente sindical docente -aclaro que de otro sindicato, no de Utre CTERA Chaco. El dirigente sindical docente se resistía, por ejemplo, a que hubiera directores indígenas en las escuelas y entonces el dirigente Qom le dijo: “déjenos equivocarnos a nosotros, ustedes ya se equivocaron durante 200 años”. Que crítica potente, pienso, encierra esa brevísima frase que constituye en sí misma una clara manifestación, una evidencia de acto límite, según los conceptos de Vieira y Freire.

Pareciera que el dirigente indígena, que era la voz de sus pares, que expresaba su pensar, sintetizaba la idea de límite como comienzo, no como desesperanzada barrera de opresión. Pareciera también que en ese recinto, la Legislatura chaqueña, que es donde se produjo este encuentro, se encontraban imposibi-

litados de diálogo de dos partes: quienes negaban a los demás, cito a Freire, *la pronunciación del mundo y en un acto de prescripción quitaban a los demás el derecho de decir la palabra referida al mundo que se quiere transformar y aquellas personas a quienes se ha negado ese derecho*. Y sigo citando a Freire, *primero es necesario que los que aquí se encuentran negados del derecho primordial de decir la palabra reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe ese asalto deshumanizante*.

En verdad, lo que ahí se estaba discutiendo, en el recinto de la Legislatura chaqueña, no era solo la dirección de las escuelas. De hecho que en esa provincia ya había para ese momento algunas direcciones indígenas, pero lo que se debatía era un proyecto de ley que de aprobarse constituiría la superación de otras situaciones límites. Constituiría un mayor corrimiento de fronteras que en tanto tales entonces, dejarían de ser infranqueables. Al año, o dos años de ese diálogo, se sancionó la ley 7.446/2014 de Educación pública de gestión comunitaria -no social-, bilingüe, intercultural indígena. Esta ley provincial instaura el gobierno y la gestión de establecimientos educativos por parte de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit. Se trata de hacerse cargo de las escuelas por medio de equipos de dirección indígenas y consejos comunitarios que, además, tienen por ley el derecho de escoger la mitad de personal docente y la totalidad de maestranza e incorporar sabios y sabias indígenas a la planta funcional con sueldo, sin título. Al mismo tiempo desarrollar experiencias pedagógicas propias y elaborar textos para el estudio. Textualmente entre los incisos relativos a esos derechos dice: publicar, difundir y registrar experiencias pedagógicas y elaborar, publicar, patentar y registrar material educativo, cultural, histórico y científico.

Estos enunciados hablan de conquistar, en la escuela, el derecho primordial a decir la propia palabra. Hablan de la afirmación rotunda de hablar por sí mismos de su historia, de su cosmogonía, de sus expresiones artísticas. En el Chaco y en otras provincias también se están produciendo y editando libros de autoría indígena. En nuestra provincia esto emerge sobre todo a medida que avanza el presente siglo. Tenemos varios ejemplos al respecto, y las y los indígenas son convocados y convocadas para decir su palabra en distintas situaciones y de distintos modos. No quiero dar la impresión de una provincia donde la interculturalidad es un hecho transversal indubitable, sí de que son claras las evidencias de que, quienes negadas y negados del derecho primordial de decir la palabra, ejercen acciones políticas en contra de que, como dice Freire, continúe ese asalto deshumanizante.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Leía recién que otro de los enunciados de la ley mencionada establece el derecho de publicar, difundir y registrar experiencias pedagógicas. Se dice aquí entonces, a mi modo de ver, de poner en valor sus modos de educar y ser educadas y educados. Enunciados estos que encierran las promesas de epistemes otras. Del currículum hablan, por ende hablan de condiciones imprescindibles para que puedan desarrollarse otros modos de educar, pensar, comprender, actuar y sentir entre todas nosotras, todos nosotros, todes nosotres. Son modos interculturales, de eso hablan, eso enuncian, eso anuncian, en lugar de monoculturales. De diálogo en lugar de monólogo.

Una de las mayores manifestaciones de diálogo, freireano, es a mi modo de ver el diálogo intercultural y para la escuela el currículum intercultural resultante. Me parece esta una idea a seguir trabajando, a seguir pensando, la del currículum intercultural como resultante del diálogo intercultural como manifestación por excelencia del dialogo según la mirada freireana.

El asunto es que el diálogo, condición existencial en una pedagogía emancipadora, dice Freire, nos plantea preguntas como esta: ¿Cómo puedo dialogar si alieno la ignorancia? Esto es si la veo siempre en el otro, nunca en mí. ¿Cómo puedo dialogar si me siento participante de un gueto de hombres puros, de mujeres puras agregó aquí, dueños de la verdad y del saber para quienes todos los que están fuera son esa gente, o nativos inferiores? ¿Cómo puedo dialogar si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella? Parte de las preguntas que nos plantea Freire al respecto. Y nos dice él, acerca del diálogo como condición existencial decía, del diálogo entre los seres humanos para recuperar la humanidad robada y pronunciarse sobre el mundo. Nos habla Freire, porque nos sigue hablando, pero también yo sigo leyendo de aquella edición de Pedagogía del oprimido, que usaba quien fue nuestro profesor de la facultad, el que nos introdujo a Freire cuando en el '73 comencé el Profesorado de Ciencias de la Educación. Ese mismo libro es el que visito cada tanto. Nos habla decía Freire, de educadores, educandos y de la resolución de la contradicción aparente y pienso inevitablemente en los y las indígenas educándonos, en maestras y maestros que yo tengo invalorable, profundos.

Han visto la marcha de Plaza de Mayo al Congreso en el marco de la huelga mundial por el clima y cito el titular de uno de los diarios de Buenos Aires

buscan visibilizar la crisis climática y reclaman medidas concretas para mitigarla. Leía un cartel de una foto que decía “están quemando nuestra casa”. No es este (la educación ambiental) el primer tema a raíz del cual pienso que nosotros estamos desandando el camino iniciado desde 1492. Rompimos y ahora tratamos de pegar.

Desunimos y ahora tratamos de reunir aquello que estaba reunido claramente por los pueblos indígenas de por acá. Y sin embargo también, no hace tanto Leco Zamora, del pueblo Wichi escribía, y dice cada vez que tiene ocasión, lo siguiente, y ahora lo voy a citar a él, en 2017 Leco escribía esto: caminé y miré por todos los lados del mundo, solamente vi verde salud sobre la tierra, eran palabras de mi abuelo, entonces, me trepé al árbol más alto y de allí miré al mundo, miré hacia donde sale el sol, miré hacia donde se pone el sol, observé hacia el lado de donde viene el viento, también hacia donde se va el viento. Eran verdad las palabras de mi abuelo y me reveló un mundo verde, profundas fragancias fluían de lo que el viento me traía, de los diferentes rincones del mundo. Ahora, ahora estoy triste, porque se acabaron los árboles, el viento solo trae polvo y el sol es muy caliente. Se acabarán los ríos, los animales, los pájaros, las flores, se acabará nuestra alegría, se acabarán nuestros lugares, se acabarán nuestras familias, se acabará nuestro mundo. Si muere nuestro mundo nos llevará a todos nosotros. Debemos cuidarla. Cuidarla dice, no dice cuidarlo, y no es un error de quien maneja más el Wichi que el castellano, no. Sino que le da un sentido de amor, de protección más vinculado, dice, a lo femenino, a la mujer, porque la tierra, el mundo para ellos, es mujer. Lo escribió en 2017.

Vuelvo a las preguntas con las que comencé y agrego antes esta otra enseñanza de Freire. El proceso de humanización o de liberación desafía en forma dialécticamente antagónica a oprimidos y opresores. Así en tanto es para los oprimidos su inédito viable que necesitan concretar, se constituyen para los segundos, opresores, en situación límite que es necesario de evitar.

Al principio de la exposición me preguntaba ¿podemos pensar que la interculturalidad y sobre todo la educación en manos indígenas contribuye a tal construcción emancipadora y a repensar el sueño de la igualdad y la justicia? ¿Cómo contribuyen a esta pregunta algunas de las tantísimas ideas de Freire? Y decía que para aproximar respuestas, provisorias, podemos recurrir a lo que conocemos de la educación bilingüe intercultural del Chaco, agrego ahora, ¿podemos pensar a las y los indígenas como educadoras, educadores trans-

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

formando ese vínculo estereotipado, fijo de hace tanto tiempo, de que ellos solos pueden ser educandos? ¿Vale aquí también, y sobre todo la reversión de educando y educadores que Freire nos muestra? ¿Qué nos enseñan ellas, ellos? para mí y con todas las complejidades, matices, en fin, que esta respuesta encierra, lo que yo pienso es que nos enseñan que el diálogo es una exigencia existencial. Nos enseñan también que los inéditos son viables y que son imprescindibles, vitales, lo que la educación nos enseña, por si no estábamos enterades, es de naturaleza eminentemente política. Y nos enseñan que por la escuela pública vale la pena seguir peleando. Nos lo dicen aquellas y aquellos a quienes se les ha negado históricamente de distintas formas el derecho a la educación de por acá, el derecho a pronunciarse, a ser educadores educandos. Claro y firme lo dicen, empecinadamente lo dicen, a ver si escuchamos bien. A ver si escuchamos a Leco si muere nuestro mundo nos llevará a todos nosotros, debemos cuidarla. A ver si podemos escuchar en una actitud de humildad y de amor que este amigo Wichi no está hablando de ellos y de ellas, si lo hace, pero está hablando de todas, todos, todes porque Wichi quiere decir gente.

Sofía Thisted

Asistimos a una crisis a escala mundial, epocal, civilizatoria, ecológica, producida por el avance de un capitalismo extractivista sobre territorios, cuerpos y naturalezas en todos los rincones del planeta, enmarcado en un sistema colonial, patriarcal y racista que lo sustenta. En América Latina, las dispares posibilidades de acceso, apropiación, distribución y gestión de los bienes comunes impulsada por los procesos de acumulación capitalista han dado como resultado una compleja geografía de desigualdades sociales, económicas y culturales que se retroalimentan y agravan con riesgos ambientales y sanitarios.

En tal sentido, no podemos discutir la educación intercultural sin discutir que está pasando en este tiempo con el norte que van asumiendo las políticas, no solo a nivel planetario, sino a nivel regional.

Tanto en ámbitos rurales como en los urbanos, el sistema extractivista pone en riesgo espacios y formas de vida y atenta contra la continuidad de la diversidad de modos de producción y reproducción locales, presentes e históricos. “Lo que desaparece con el verde”, no es solo el verde, no es solo el oxígeno sino la posibilidad de transmisión de saberes, saberes que nos enseñan si la niña o el niño pueden reconocer los pájaros, las plantas. En definitiva, lo que se complica es la transmisión intergeneracional y la valoración de cosmovisiones distintas de las hegemónicas.

En ese sentido, la pandemia por COVID-19 y la interrupción prolongada de la presencialidad de niñas y niños en las escuelas dejó entrever también cómo las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras de la educación profundizan

e intensifican su avance, a través de propuestas en plataformas que se presentan como respuesta a un amplio abanico de problemas que desde perspectivas conservadoras y neoliberales se construyen como agenda. Diagnósticos de baja calidad educativa e inadecuada formación docente, de contenidos obsoletos, de alguna manera, parecen ser solubles a través de plataformas virtuales y afectan al conjunto del sistema educativo. Cabe advertir que en ese escenario se profundizan las tendencias a la homogeneización, cuadernillos idénticos para todas las regiones del país, poco revisados en sus contenidos, que tienden a perspectivas muy instaladas en los pueblos indígenas pero también actividades construidas, a veces con las mejores intenciones, que desconocen tanto los saberes populares como las condiciones reales de existencia de las niñas y los niños en nuestro país.

Por esto creo que podemos decir que esta nueva coyuntura visibilizó más nítidamente desigualdades y supuestos instalados socialmente en torno a las desiguales posibilidades de acceso tecnológico y a la conectividad, pero también en torno a cómo pensamos a los sujetos pedagógicos que hoy están en nuestras escuelas. Cómo pensamos el trabajo en situaciones que son inherentemente diversas socioculturalmente.

En ese sentido me parece importante señalar dos cuestiones que tienen que ver con cómo pensamos nosotras, nosotros la perspectiva y la presencia de los pueblos originarios en las aulas. Hay que partir por comprender que las y los indígenas no son solo sectores vulnerables sino son pueblos cuyos derechos han sido históricamente vulnerados. Hay una tendencia neoliberal a pensarlos exclusivamente en términos de “necesidades básicas insatisfechas” o de estas cuestiones como sujetos aislados y no como pueblos con derechos vulnerados históricamente. Los derechos a la tierra, a la educación, a la educación intercultural bilingüe, a la salud en sus propios términos, etc.

Me parece importante también advertir que no debiéramos pensarlos, a estos pueblos, exclusivamente como víctimas sino también como colectivos que por sus capacidades han podido resistir y crecer a lo largo de más de 500 años, aun con todos los embates de los que han sido objetos. Y por eso me parece importante pensar, no solo cómo pensamos a los sujetos, sino de qué estamos hablando y en qué clave estamos pensando cuando pensamos en términos de educación intercultural.

Resulta clave pensar que el compromiso con los pueblos indígenas no solo se puede ejercer mediante el activismo en favor de sus causas, sino también a

través de las perspectivas y prácticas que sostenemos sobre la educación en su conjunto. En ese sentido, la necesidad de favorecer el diálogo intercultural, derribando prejuicios racistas basados en el desconocimiento y el temor ante la diferencia cultural, es un imperativo para pensar qué docentes, qué docencia, qué trabajo docente queremos sostener hoy.

Digo esto porque cuando se mira retrospectivamente cómo se ha ido instalando y cuáles han sido los debates en torno a la educación intercultural en nuestro país, aparece una discusión sobre educación intercultural “para quiénes”. Es decir, si la educación intercultural es para los pueblos indígenas o si debiera ser también para todas y todos las niñas y los niños de la Argentina. En ese sentido, sería importante pensar en una educación intercultural basada en la reciprocidad de igualdad de condiciones materiales y simbólicas en las que las identidades originarias entren en relación con otras ya fortalecidas por sus propios modos de educación, ya sea escolar o comunitaria.

En ese sentido, una interculturalidad con intercambios reales, con debates abiertos sobre el canon y su valoración; es decir, sobre qué es la literatura argentina, qué repertorio se reconoce ahí, dónde quedan ciertos saberes, si quedan condenados al lugar de las leyendas o de lo pintoresco, o si quedan dentro o fuera del canon, como lo que nos representa, por poner un ejemplo solamente y qué lugar le damos a los relatos orales, cómo los jerarquizamos; qué damos a leer, qué damos a escribir, qué cuestiones ponderamos como buena educación, si se distancia de las concepciones que consideran a unos centrales y a los otros respetables y tolerables. Una perspectiva que procura establecer comunicación y escucha, construir saberes múltiples aunque no siempre equiparables, supone reconsiderar los usos del tiempo y el espacio en la arquitectura, el currículum, los horarios, el calendario, entre otras cuestiones, de modo que la interculturalidad no se reduzca a los contenidos de la otra cultura sino al cotejo y a la selección, al diálogo entre diferentes puntos de vista, y sobre todo a la coexistencia entre los mismos o confrontación entre los mismos; es decir, pensar una escuela en clave intercultural nos desafía a tratar de pensar las formas en las que agrupamos a los niños, las formas en las que pensamos la temporalidad escolar, qué vínculos, qué diálogos se establecen, pero no solo en los lugares donde hay comunidades indígenas.

Hay discusiones en distintos lugares del mundo (hay mucho acumulado en América Latina), sobre cuáles son las formas de no interrumpir la transmisión de saberes entre adultas, adultos y niñas y niños en comunidades indígenas

que suponen una profunda flexibilización del calendario escolar. En este sentido, me parece importante que abramos estas discusiones.

En nuestro país, en general, el rumbo de las discusiones en términos normativos ha tenido avances en las últimas décadas, me parece que eso es indiscutible; sin embargo, más allá de los avances en el plano normativo, la negación de la condición pluricultural predominante en las sociedades latinoamericanas constituye una herencia que afecta la posibilidad de construir sociedades más justas e incluyentes. En este sentido, tenemos que mirar la producción de subalterizaciones en el marco de lo que se ha llamado comúnmente colonialidad del poder y nos remite a los procesos latinoamericanos en los que sistemáticamente se ha negado la existencia del sujeto actor de la historia local, y de alguna forma, eso ha implicado subalternizar sus modos de producción tanto del medio ambiente como el acervo cognitivo, epistemológico, y yo creo que con esto estamos discutiendo todo el tiempo.

Esta historia, enraizada en los procesos normativos institucionales de los Estados se constituye en la arena en la que se despliega un debate en torno a las políticas culturales y educativas de la región que creo que hay que seguir dando. Es un terreno, no obstante, en el que al mismo tiempo en el que se reproducen desigualdades también se crean nuevas condiciones para la transformación social. Y en ese sentido habría tres cuestiones para poner en la discusión.

La primera es interculturalidad para quienes, si para los pueblos indígenas, interculturalidad para la asimilación, para la tolerancia o para el reconocimiento pleno. Otro eje es la centralidad de la lengua en la educación intercultural, es un plano en el que hay que discutir. Y el siguiente eje que hay que abrir es si la cuestión de la educación intercultural es exclusivamente un problema rural. Muchas de las políticas han estado pensadas exclusivamente para los tramos de obligatoriedad y para la ruralidad.

Creo que tenemos que dar discusiones. Ojalá que el próximo censo nos brinde mejor información sobre los pueblos indígenas en la Argentina, pero lo que sabemos de los relevamientos vigentes es que el grueso de la población indígena vive en condiciones urbanas y no siempre en agrupamientos comunitarios. Entonces, reconocer políticas de educación intercultural que se restrinjan a la ruralidad es un problema, le pone un coto a lo que estamos haciendo muy importante; creo que esa discusión hay que darla y prontamente. Esos procesos de visibilización que se lograron para ciertas formas de agrupamiento no se logran en las condiciones urbanas, o se logran mucho más dificultosamente.

Hemos avanzado en los marcos normativos tales como la Constitución Nacional, suscripción de tratados internacionales, leyes educativas, migratorias, de respeto a la identidad de género, sin embargo, la discusión sobre la capacidad de los marcos regulatorios de introducir cambios sustantivos en torno a la cuestión indígena, migratoria u otras en la existencia cotidiana es materia de debate. Recuperando un aporte de Žižek, él plantea que la promoción y la celebración de las diferencias dan cierto poder a quienes antes eran denostados por sus diferencias; pero también traigo a la mesa a Claudia Briones, cuando advierte: “sobre todo los reconocimientos constitucionales de los ‘90 son contundentes, las trayectorias previas de *state and nation building* se siguen haciendo sentir, en consecuencia -dice ella-, los comportamientos prevalentes en la sociedad política y civil argentina siguen respondiendo a una concepción neoindigenista que se basa en concepciones descalificadoras, soterradas y en el mejor de los casos, promueve estilos limitados y paternalistas de consulta y participación indígena”. Ella escribe esto hace 20 años, creo que hoy algunas de esas cosas se han revisado, pero creo que todavía nos quedan muchas marcas de estas cuestiones por trabajar.

Me parece importante señalar que tenemos que priorizar y trabajar en pensar la interculturalidad no sólo en clave de la relación entre población originaria y no originaria, sino pensarla en clave interseccional, pensarla en clave de otras aperturas.

También necesitamos trabajar la cuestión de las lenguas en la complejidad que hoy tiene para los pueblos indígenas y migrantes. Tenemos situaciones muy diversas, situaciones de pueblos que están perdiendo el uso de la lengua y necesitan una importante presencia de la lengua en los espacios educativos, pero también tenemos situaciones en las que los niños no hablan la otra lengua y tenemos una heterogeneidad muy grande allí. Cuando las poblaciones son indígenas y cuando no, tenemos que tener una perspectiva un poco más amplia para pensar en espacios que no necesariamente son las escuelas, sino gestionados por los propios pueblos para este tipo de cuestiones.

Por último, marco una serie de desafíos que nos quedan para adelante. Hay que seguir trabajando en desplazar las miradas y las prácticas que piensan a las diferencias culturales como déficit u obstáculo. Tenemos que disputar políticas públicas que alojen la diferencia cultural como valor. También en construir una educación intercultural para todos y todas que no se organice desplazando la posición del otro sino desplazando la propia posición como una clave

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

estratégica. Construir prácticas pedagógicas que permitan poner a disposición otros mundos partiendo del valor de los distintos saberes populares. Ese valor es para todas y todos, no solo para los sujetos construidos como otros desde posiciones jerárquicas. Construir una pedagogía de la pregunta que no castre la curiosidad, recuperando a Freire, que no silencie las perspectivas culturales. Tratar de alimentar nuevos lenguajes que partan del reconocimiento y la valorización de las formas de saber y sostener crianzas en los sectores populares. Pensaba que necesitamos pensar la interculturalidad en perspectiva interseccional, cruzándola con cuestiones de género, de generaciones y donde no perdamos de vista que es diferencia cultural y que es desigualdad.



Situación educativa y procesos de privatización

EDUCAR
NO LUCRAR



■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Pablo Gentili

La primera cuestión que me gustaría compartir con ustedes es que no debemos desconsiderar el momento de absoluta y extraordinaria excepcionalidad que vivieron nuestros sistemas educativos. Y esto es muy importante en dos sentidos, porque aquí utilizamos el concepto de excepción o de excepcionalidad en un sentido literal, es excepcional porque nunca en la historia del desarrollo de los sistemas educativos modernos, al mismo tiempo y en todo el mundo, se cerraron las escuelas, haciendo que más del 90% de los niños, niñas, jóvenes y más del 95% de las y los docentes del mundo, tuvieran que dar continuidad a los procesos pedagógicos con mecanismos remotos desde sus casas, o inclusive, cancelar los procesos de continuidad pedagógica por el cierre de la escuelas. Esto no ocurrió nunca en la historia de la humanidad; se interrumpió, y fue, en este sentido, una situación absolutamente excepcional en términos literales, porque interrumpió un proceso de “normalidad” que tenían nuestros sistemas educativos mediante el cual durante los últimos 200 años, en Europa, en América Latina, en Estados Unidos, en el norte y en sur, siempre las escuelas abrieron sus puertas, siempre, todos los días de la semana hubo alguna escuela abierta, con más o con menos niños y niñas, con más o menos docentes, mejor o peor preparados, mejor o peor remunerados, mejor o peor tratados, pero siempre esto ocurrió.

Esto se interrumpió, y en muchos países durante muchas semanas. En muchos países de América Latina durante más de un año, generando una situación que pasó a ser de excepción ya en otro nivel. Es lo que llamamos un estado de excepción educativa a nivel mundial. Estado de excepción es un concepto dentro de la teoría política, jurídica, que remite a un contexto en el cuál los Estados asumen poderes especiales en un contexto de situaciones de emergencia inesperados o de altísimo riesgo en situaciones especiales.

Esto fue lo que hicieron nuestros Estados al tomar la decisión en algunos casos de cerrar las escuelas, en otros de mantenerlas abiertas, en otros de apoyar la virtualidad, en otros de dejar la población a su suerte, en otros mediante programas de financiamiento las oportunidades educativas de las familias de sectores populares, en otro caso haciendo o esperando que se produjera el milagro del fin de la pandemia. Sea cual fuera la respuesta, los Estados asumieron una situación, ahora en términos de la teoría política de excepción al intervenir en un contexto de ruptura total de la normalidad. Esto, ¿en qué contexto en América Latina se produjo? En el contexto de sistemas educativos profundamente dañados, marcados y atravesados por la profunda desigualdad que vive nuestro continente. Seguimos siendo la región más desigual del planeta. Lo éramos antes de la pandemia y en muchos de nuestros países, por ejemplo, la Argentina, producto de una situación estructural de desigualdad y de injusticia social, pero que siempre se ha profundizado por los gobiernos neoliberales como el que representó en Argentina el gobierno de Mauricio Macri. Un gobierno que desfinanció la educación, que fragilizó todas las condiciones institucionales que hubieran permitido enfrentar esta pandemia, esta situación de excepción, de excepcionalidad, Estado de excepción en mejores condiciones pedagógicas y educativas tanto en materia de infraestructura, por el abandono de todo los programas de mejoramientos de la infraestructura y de equipamientos escolares que impactó claramente en la falta de conectividad e interrupción del programa Conectar Igualdad que tanto éxito había tenido en la Argentina durante el gobierno de Cristina Kirchner, y por supuesto, el abandono financiero, sufriendo la educación argentina el proceso de desfinanciación educativa más grande que tuvimos en los últimos 40 años de democracia en nuestro país. Un proceso de desfinanciamiento que, por supuesto, beneficia los mecanismos de privatización en un caso, y de abandono de los sectores populares a su suerte dentro de un sistema educativo atravesado y marcado por la desigualdad. Por la desigualdad de oportunidades educativas y por la desigualdad de las condiciones en las que llegan nuestros niños, niñas y jóvenes que viven con sus familias en situación de hambre, de pobreza, de abandono.

Pensemos que en gran parte de América Latina, en algunos casos más del 50%, y en otros hasta el 70%, de los niños y niñas están por debajo de la línea de la pobreza. Cuando en nuestros países la pobreza alcanza, como alcanzó en el gobierno de Macri, a más del 45% de la población esto significa un impacto diferencial en ciertos sectores sociales, y los que más sufren la desigualdad son los sectores con mayor grado de vulnerabilidad, particularmente los niños, las

niñas, las y los jóvenes y también las mujeres. Y el impacto de la desigualdad en las mujeres tiene un impacto directo en las condiciones de cuidado, de protección de los derechos de la infancia que impacta de forma directa en la escuela. Esto era lo que se vivía en América Latina en marzo del 2020, cuando inicia la pandemia. En Brasil, en Argentina, en una Bolivia marcada por un golpe de Estado y un Chile con un gobierno endémico neoliberal, en Colombia, y también en ese proceso de recuperación que comenzaba a vivir México en el contexto del gobierno de Manuel López Obrador.

Nosotros iniciamos nuestro gobierno aquí en Argentina y a los 99 días, cuando teníamos un plan de reconstrucción y recuperación del sistema educativo nacional federal, la pandemia llegó haciendo estragos. ¿Cuál es el primer estrago? Primero, profundizar el rasgo más característicamente antidemocrático de nuestros sistemas educativos, la desigualdad educativa. La pandemia en este Estado de excepción educativa que vivimos a partir de la pandemia lo que hace es profundizar todos los procesos de producción y reproducción de las desigualdades educativas, teniendo un impacto profundamente regresivo en el derecho a la educación de las familias más pobres.

Por otro lado, la pandemia, y esta es la primera consecuencia que ahora que comenzamos a recuperar la presencialidad de forma progresiva y acelerada en todos nuestros países, lo que vuelve la escuela a la cual retornamos es una escuela más marcada, mas atravesada por la desigualdad, que siempre estuvo, pero ahora son desigualdades que se profundizaron e intensificaron como consecuencia de la pandemia.

Las consecuencias de la desigualdad en el sistema educativo son muy profundas, porque no solo impactan en las condiciones efectivas de ejercicio de producción de los procesos de escolarización sino que fundamentalmente marcan las condiciones de los sujetos y sus familias. Es esa vida social que se mete en las escuelas, en una población de niñas, niños, marcados por el hambre, por el abandono, por la falta de oportunidades, de condiciones, y en muchos casos, en América Latina, por un estado ausente. Es impresionante que en países tan importantes como Brasil, el Estado federal, el Estado nacional, y muchos Estados provinciales o de las jurisdicciones estatales brasileñas, se mantuvo totalmente omiso durante la pandemia como si fuera una catástrofe natural frente a la que no se podía hacer absolutamente nada. Y esta fue la regla en mucho de los países con gobiernos conservadores, neoliberales o neofascistas, como tenemos en muchas regiones de América Latina.

Aun así, en los países con gobiernos progresistas, populares, democráticos, los efectos que tuvieron las políticas de amortiguamiento de los efectos de la pandemia en las escuelas, aunque fueron mucho más exitosas que en aquellos países con gobiernos neoliberales y conservadores, también tuvieron un enorme límite, sea por las condiciones estructurales heredadas, como el caso de Argentina, sea por las enormes dificultades de enfrentar una situación totalmente anómala y que no podía ser resuelta mediante medidas milagrosas; generar la conectividad o la virtualidad de los procesos de enseñanza no se produce de forma inmediata en cualquier país del mundo, ni siquiera en los países más desarrollados.

Cuando nosotros comenzamos en el Ministerio de Educación a realizar una serie de reuniones internacionales, nos reunimos con más de 40 ministros y ministras del todo el mundo, de Finlandia, de Noruega, Suecia, pasando por Francia, Italia o Canadá, China o por Rusia, y decíamos, si hubiéramos hecho esas reuniones antes de la pandemia, los escenarios de la educación y de las políticas educativas en nuestros países eran totalmente diferentes. Después de la pandemia comenzaron a ser nuestros problemas muy semejantes a pesar de las diferentes tradiciones, condiciones de oportunidades educativas de nuestros pueblos. Evidentemente países más ricos tuvieron posibilidades de adaptarse de forma más rápida a este Estado de excepción y los países más pobres con gobiernos progresistas menos posibilidades, y otros países simplemente como decía el caso de muchos de los países de nuestra región, incluidos aquí algunos países que hicieron mucho alarde de las transformaciones que generaron, simplemente dejando que cada familia resolviera su suerte educativa en función de las condiciones materiales que tuviera.

Como sea, la pandemia deja un sistema educativo además de más desigual, mucho más fragmentado, mucho más pulverizado. Siempre remarcamos esto, que el gran problema del desafío de las políticas educativas progresistas es poder generar condiciones de articulación y estructuración de un sistema educativo que al estar profundamente fragmentado genera respuestas muy desiguales frente a la crisis, y creo que el desafío de los gobiernos progresistas tiene que ser reestructurar, crear condiciones de igualdad dentro del sistema escolar revirtiendo esas enormes disparidades, diferencias, desigualdades regionales. Es lo que hizo el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner en Argentina, de Néstor y de Cristina, reconstruyendo un sistema educativo devastado por la crisis del 2001 y lo que hicieron Lula y Dilma en Brasil, lo que hizo Hugo Chávez en Venezuela, de esa profunda revolución democrática que vivió Ve-

nezuela durante el gobierno de éste último, o lo que hizo Evo Morales, o en Ecuador; en definitiva, el esfuerzo de nuestros gobiernos progresistas que fue en Uruguay también aun con un sistema educativo bastante homogéneo o integrado en un país relativamente pequeño, el esfuerzo del gobierno del Frente Amplio con Mujica y Tabaré Vázquez.

El esfuerzo de reconstruir las bases de articulación de una política educativa federal muy descentralizada en la ejecución presupuestaria y en la administración escolar, pero que tiene que estar guiada por una serie de normas, criterios, gestión y planeamiento y de organización de la política educativa unificada. A esto, la pandemia lo desarticuló, las respuestas se tornaron más desiguales en función de las condiciones de cada jurisdicción y heredamos después de la pandemia un sistema educativo más desigual, más fragmentado y pulverizado.

Por otro lado, enfrentamos en América Latina en proceso donde lo que se puso en cuestionamiento de forma muy clara y nueva es la dimensión de lo público. LA IEAL publicó un informe sobre estos temas que es muy interesante ver, porque en América latina siempre vivimos un proceso de privatización motorizado por los gobiernos neoliberales que estuvo vinculado, por un lado, al desfinanciamiento de la educación, al aumento de la oferta privada en el sistema educativo y al subsidio público de la oferta privada en educación. Pero lo que vivimos en la pandemia no es solamente el agravamiento de estos procesos de privatización, sino también uno nuevo, que no estaba en nuestra agenda inmediata aunque comenzaba a generarse este proceso en América Latina y en el mundo en general, que fue el proceso de irrupción de las empresas de tecnología educativa dentro de nuestros sistemas escolares.

La dinámica de privatización en este sentido hoy es mucho más compleja porque mucho de nuestros países frente a la emergencia de la pandemia, frente a la excepcionalidad de la pandemia, frente a la necesidad de responder con alternativas tecnológicas que promovieran la educación a distancia, la virtualización de los procesos de enseñanza, lo que hizo fue depositar nuestros gobiernos en algún puñado de empresas, que en general aparecieron como las empresas salvadoras de esta situación de caos que vivíamos, porque nos empeñaban a prestar un servicio que sorprendentemente, aunque es uno de los servicios más lucrativos del mundo, resultaba gratuito para casi todos nosotros.

La primera pregunta que uno se podría hacer es ¿cómo algo que es tan caro puede ser gratis? Si algo tan caro es gratuito es porque el negocio no está en co-

brarnos, sino en otro lugar. ¿Dónde está el negocio en las empresas de tecnología de la educación, las llamadas “EdTech” que constituyen el sector de capital de riesgo que más se desarrolló en los últimos años?, y por supuesto en estos casi dos años de la pandemia de forma exponencial, en que ellas nos proveen de una gran plataforma de captura de saberes informaciones y conocimientos de nuestra comunidad. ¿Cómo puede ser que Facebook tenga tanto valor si no nos vende nada a nosotros? Si no le pagamos nada, apenas cada tanto tenemos que soportar la publicidad que nos ofrece ¿Por qué zoom con apenas una pequeña cuota podemos usarlo de forma ilimitada o inclusive sin pagar nada? ¿Por qué Google nos ofrece tantas herramientas de acceso al conocimiento? o ¿por qué Microsoft nos ofrece estas plataformas? Algunos de nuestros países firmaron contratos de exclusividad con algunas de estas empresas para proveer servicios de conectividad en las escuelas sin poner un solo peso. Es el sueño de todo ministro o ministra de educación hacer una gran reforma sin pagar absolutamente nada. La pregunta es ¿Cómo puede ser si es tan bueno que sea gratis? Porque nada bueno es gratis en el capitalismo y tampoco son gratis las ventajas que nos ofrecen estas plataformas de conectividad y de relación de contenido pedagógico.

Primero, son espacios en donde la acumulación, la expropiación, el secuestro, el robo de saberes e información es permanente. En general nosotros vemos esto en relación con los procesos de acoso o violación de nuestra privacidad, es una parte de esto, y es verdad hay mucho de esto, de cyberbullying, de grooming, hay mucho de robo de nuestra identidad y privacidad, pero también hay una posibilidad que nunca se dio en nuestros países y por eso es un estado de excepción, además de la excepcionalidad y es que nuestros intercambios pedagógicos que estaban ocurriendo dentro de la sala de clases, en ese encuentro cara a cara con nuestras alumnas y alumnos cotidianamente, ese espacio de poder que teníamos cuando cerrábamos la puerta de la sala de clase y nadie entraba ahí, cambió; los líderes neofascistas como Bolsonaro, inclusive algunos hace dos años atrás decían: lleven los celulares a sus escuelas y graben a sus docentes para ver lo que está pasando. Siempre fue el sueño de los tiranos, entrar en nuestra sala de clase, entrar en nuestras aulas, escucharnos, vernos, entender lo que hacemos y poder a partir de ese conocimiento dominar las prácticas escolares. Bueno, con esto ahora se produjo una ruptura, no sabemos qué grado de institucionalidad va a tener esta educación híbrida, pero sin lugar a dudas se rompió esta inocencia por lo menos de la soberanía pedagógica entendida como el espacio de protección de quien tiene el poder y controla el conocimiento escolar son las y los docentes, ni siquiera la directora está en

nuestra sala clase, no están los padres ni madres pero ahora tenemos empresas que no tienen localización territorial, ni dueños de forma evidente y sobre las cuales no podemos hacer absolutamente nada con lo que hacen acerca de lo que nosotros decimos y hacemos, y esto es parte de una dimensión de la privatización que estamos viviendo.

Y finalmente, tenemos toda esta enorme desorientación y desazón por parte de nuestra sociedad acerca de qué hacer en este contexto de excepción, de cuál es el papel de la escuela, de cuál es el papel de nuestras instituciones y una enorme desconfianza del sentido de comunidad. Nosotros tenemos en América Latina que enfrentar un nuevo momento en el que la derecha tiende a crecer y un momento en el cual la utopía de una escuela pública integrada, de un sistema educativo público de calidad para todos y todas que afirma el derecho que los gobiernos neoliberales cuestionan, se garantiza a partir de nuevas prácticas superadoras de la “normalidad” que nos pretende imponer esta pandemia.

Fátima Da Silva

Hay un cantante brasileño, Lenine, que tiene una canción que se llama “PACIENCIA”, y quiero empezar refiriéndome a uno de sus versos porque creo que son apropiados para este momento.

*Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência*

“*En cuanto el mundo espera la cura del mal*”... Yo creo que la cura ya llegó, a través de la ciencia, la cura materializada por la vacuna. Esta es la cura que llegó.

“La locura...” ¿quiénes son los locos? los locos son los negacionistas, son la ultra derecha y son aquellos que están trabajando en contra de la ciencia. Ellos están queriendo decir que todo está normal, pero no es así; y ahora que llegó la vacuna, necesitamos tener los máximos cuidados. No tenemos paciencia, no estamos parados, lo que tenemos en este período es resiliencia y resistencia. En esto estamos, y seguimos haciendo, en la medida de lo posible, las nuevas formas de vivir y convivir, readecuándonos a este nuevo mundo de trabajo.

En esta exposición quiero agradecer al Gobierno argentino, al Ministerio de Educación y a CTERA por esta bellísima articulación en el homenaje que hicieron a Paulo Freire, que ahora está inmortalizado simbólicamente en su imagen en la entrada del Ministerio de Educación de la Nación. También nuestra gratitud al pueblo argentino por todo lo que hicieron para restablecer la justicia y la verdad en defensa de la democracia, en toda la movilización por la libertad de Lula.

En América Latina siempre tenemos la pelea y las disputas por los cursos educacionales entre el sector público y el privado. No es de ahora, siempre estuvo presente esta cuestión de lo público y de lo privado. El sector privado queriendo hacer sus negocios educacionales, pero siempre con recursos públicos. Y una fuerte campaña promocional en el sentido de que “lo que es privado es bueno, y lo que es público es malo”. Y esto se da en todos los servicios ofrecidos por el Estado; el servicio de salud, si es privado es mejor, el servicio de educación, si la escuela es privada es mejor; y así en todo.

En los últimos diez años, el único país de la región en el que se invirtió la relación -en el sentido que disminuyó el sector privado y ha aumentado el sector público- fue Bolivia. En los demás países, el sector privado ha ido ganando espacio. Los sectores dominantes han alentado un proceso de privatización y mercantilización los sectores de políticas públicas y economías del estado y, sutilmente, también avanzaron en el sector educativo.

Durante la pandemia este proceso se aceleró y todo el mundo del trabajo ha cambiado muchísimo. Aquellos trabajos que eran hechos normalmente por personas, por individuos, pasaron a ser hechos por estas mismas personas pero controladas por alguna corporación a través de los mecanismos de conectividad y de las plataformas virtuales. Por ejemplo, la entrega de comida, siempre existió antes de la pandemia, y el trabajo estaba hecho por personas con su moto, su carro (delivery), pero hoy son estas mismas personas que además están conectadas a una plataforma y esta plataforma es quien administra todo este mismo servicio y, evidentemente, explotando la cuestión laboral y todas de prestaciones de servicio.

Los pobres en América Latina y los trabajadores perdieron con la pandemia, pero los ricos y las corporaciones mantuvieron todo. Argentina fue el único país que aprobó, temporariamente, un impuesto sobre las riquezas, las grandes fortunas, en función de la COVID-19, los demás seguimos igual, los pobres pagando más impuestos, los ricos pagando siempre menos impuestos.

Los problemas en el campo educacional son muy similares en todos los países. Ustedes, en Argentina, tuvieron más presencia del Estado y del gobierno, en la cuestión de la conectividad, de los accesos a los aparatos, tanto por parte de los estudiantes como de los maestros; y esto es una excepción, en los demás países la cuestión del acceso a la conectividad ha sido muy precaria para los estudiantes y muchos no tuvieron acceso durante este período; los aparatos tampoco

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

fueron suficientes y hubo una gran deserción escolar de los estudiantes. Porque con la pandemia la única manera que se tuvo para atender a la educación, fue un proceso de educación de emergencia; o sea, la educación virtual.

Sobre esta cuestión vamos a presentar una encuesta que la Internacional de la Educación, junto con la Red ESTRADO, coordinado por la profesora Dalila Andrade ha hecho en 13 países de América Latina. En mi caso, voy a enfocarme en algunos puntos también de la tragedia brasileña que estamos viviendo. No en un sentido de nuestras desgracias solamente, sino en un sentido de fortalecer nuestros lazos de solidaridad y para decir que acá no estamos parados, no estamos esperando que los cielos resuelvan las cosas, no, estamos moviéndonos y siempre estamos en las luchas necesarias.

En cuanto a los estudiantes, el 42% de los estudiantes de la educación básica (guardería hasta secundaria) no tuvieron acceso a las tareas por falta de equipamiento y conectividad escolares. El 25% de la región norte no tuvieron ningún contacto durante este periodo de 2020 hasta mediados de 2021. Entonces es un gran desafío. Hay dos regiones más castigadas con estudiantes que no tuvieron acceso a la escuela, al contacto virtual y es la región norte y la región nordeste. Y son del sector público, ya que estuvieron más tiempo cerradas que las privadas. Y es evidente porque al tener poder adquisitivo mejor los estudiantes de las escuelas privadas estuvieron más tiempo conectados.

El trabajo a distancia, durante la pandemia, sirvió para preservar la vida, fue una forma de sostener el vínculo educacional, pero de manera temporaria; y eso no puede ser normal, y no podemos transformar el proceso virtual en un proceso normal de enseñanza y aprendizaje porque nada sustituye lo presencial.

Brasil -hasta el momento de esta presentación- ha superado los 600.000 muertos por la COVID, y buena parte de los que perdieron la vida fue por causa de las políticas negacionistas del gobierno, por no haber buscado vacunas en el momento exacto que estaban disponibles. Tenemos millares de familias que no tienen a sus seres queridos, hay familias en las que murieron once personas de la familia, tenemos millares de huérfanos, y gran parte de esos 600.000 muertos son en su mayoría personas pobres, trabajadores.

Esta tragedia que vivimos, cuenta hoy oficialmente con 17 millones de desempleados, volvimos al mapa del hambre, estamos con todos los indicadores sociales volviendo doce años atrás. O sea, que hemos perdido todo lo que

logramos con los gobiernos de Lula y Dilma. Mientras tanto, Bolsonaro junto al parlamento brasileño, totalmente de derecha, durante todo el período de la pandemia, fueron aprobando numerosas leyes en el sentido de sacar más derechos laborales, pero también para abrir más el sistema para el mercado, tanto en las gestiones ambientales, el sistema energético, etc.

Somos el continente que más tiempo mantuvo cerradas las escuelas ¿Pero cómo fue tratada la pandemia en nuestro continente? ¿Cómo fue tratada en Brasil? Fue tratada de forma diferente y los argumentos que se utilizan para decir que la escuela tiene que estar completamente abierta no vienen acompañados de una política integrada de asistencia social y de salud. Son desafíos inmensos que tenemos, para respetar la cuestión del territorio, y entender que no terminó la pandemia, que estamos en medio de ella, transitando hacia una endemia.

Pero estamos en el centenario de Paulo Freire, y él dice así: “me muevo por un acto de esperanza, no es mirar la realidad, mirar todos los datos, constatar y hacer solo un lamento, no, es de proponer y exigir”. Y nosotros también a través del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, y en Brasil a través de la Conferencia Nacional Popular de Educación, nos estamos movilizando arduamente y también elaborando un programa, un proyecto de gobierno en el sentido de recuperar todo este proceso que tuvimos durante la pandemia, de rescatar las políticas que perdimos y que habían sido implementadas en los gobiernos de Lula y Dilma, y también queremos ir más adelante, en el sentido de tener políticas efectivas de Estado.

Combertty Rodríguez

Es muy importante aprovechar este espacio para acceder a la información compartida por las personas expositoras y reconocer las principales características de la coyuntura actual en América Latina; así podemos tener una perspectiva más clara frente a la incertidumbre que enfrentamos como sector educativo.

Ante el escenario complejo de avance de los procesos de privatización, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano tiene el desafío de proponer alternativas que prioricen la educación pública de calidad como un derecho social garantizado por los estados.

Para ilustrar este desafío voy a compartir aspectos puntuales que evidencian las tendencias privatizadoras y de avance del comercio educativo en América Latina, un proceso que no es nuevo y lleva varias décadas instalándose. Partimos desde esta situación complicada y por lo tanto nos corresponde reconstruir, emprendemos una difícil reconstrucción compañeras y compañeros.

Esto porque los impulsores de la privatización educativa han apostado por cambiar la legislación para abrirse campo en los sistemas educativos de América Latina. Han creado legislación pertinente en cada uno de los países de la región para consolidar el proceso de avance de la mercantilización y privatización de la educación. Por lo tanto, la reconstrucción de los sistemas educativos públicos pasa por cambiar las leyes que facilitan los negocios y el lucro con la educación, lo cual no es sencillo.

Uno de los aciertos de los sectores que promueven la privatización y el comercio educativo ha sido la campaña sistemática para desprestigiar a los servicios

públicos en general y la educación pública, además de culpabilizar a las y los docentes por el deterioro y debilitamiento de los sistemas educativos públicos, ocurridos como consecuencia de la implementación de las políticas neoliberales. Esto ya lo hemos dicho en diferentes momentos, pero debemos tenerlo presente y no olvidarlo: los responsables del desmantelamiento del Estado y el avance de la privatización han sido exitosos en señalar a los educadores y educadoras por las carencias y fallas de la educación pública.

El Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE), de la Internacional de la Educación América Latina (IEAL), ha documentado el avance de la privatización y el comercio educativo. Y este proceso ha creado mucha incertidumbre para las personas trabajadoras de la educación. Por ejemplo, un documento del Banco Mundial cuestionaba abiertamente lo que pasa con un educador o educadora cuando se cierra la puesta del aula de clase, en la misma línea de la campaña de desprestigio hacia las y los docentes. Se pretende disciplinar e infundir temor entre la docencia, y con la llegada de la virtualidad y el uso de distintas plataformas, la labor docente ha estado en la mira.

El proceso de privatización y el avance del comercio educativo ha sido constante en la región, con pausas o interrupciones durante los gobiernos progresistas. El gran esfuerzo que han realizado estos gobiernos populares con el apoyo del movimiento social y sindical por garantizar el derecho a la educación, ha sido desechado por administraciones como la de Macri en Argentina, que destruyó lo que se había avanzado. Otro ejemplo es el caso de Uruguay, donde al entrar el nuevo gobierno de derecha, se impulsó y aprobó durante el momento de mayor confinamiento al inicio de la pandemia, la aprobación de una Ley de Urgente Consideración (LUC) con más de 500 artículos, que ha afectado al sistema educativo público y está orientada a sentar las bases de la privatización y el comercio educativo, por medio de cambios en el marco legal.

Han logrado tomar el Estado y crear una política pública favorable a sus intereses, superando la lógica en la que en razón de la democracia el sector privado pedía ser tomado en cuenta. Ahora tienen a disposición al Estado y la posibilidad de ejecutar políticas públicas que promuevan el lucro y sus negocios con la educación. Esta situación es reproducida en la mayoría de países de América Latina, con la notable excepción del Gobierno Nacional argentino, pese a que los intereses privatizadores influyen en las decisiones de gobiernos locales o provinciales. Esto es muy importante, porque hay un debate central en América Latina sobre el tipo de Estado al que aspiramos: un Estado social

de derecho o el Estado neoliberal promotor de la privatización, el cual está presente en la mayor parte de la región.

Veamos el caso de Perú. Hace dos años, en el período del gobierno anterior, se creó una legislación que permite a las transnacionales comerciar con la educación pública. Ahí tenemos un tema central que caracteriza esta nueva lógica del Estado: la Asociación Público Privado, que viene siendo instalada y se va a seguir promoviendo en los distintos países.

Bajo esta fórmula se permite a las empresas privadas que utilicen fondos públicos con el fin de obtener lucro privado. Esta es una tendencia clara en todo el continente, resultado del proyecto político en educación, en el que además de la promoción del lucro privado con fondos públicos se impulsa un modelo educativo orientado a enseñar habilidades para el mercado de trabajo. Es el modelo educativo del emprendedurismo.

Además de lo anterior tenemos lo que se ha llamado la “uberización del empleo”, en referencia a la plataforma Uber. Así, con el tema de las plataformas tecnológicas se experimentó y vieron que era posible, dado el escenario de gran desempleo, informalidad y desigualdad, colocar plataformas como Uber o Glovo, donde una persona presta su fuerza de trabajo para dar un servicio, sin que se establezca una relación laboral reconocida por la legislación de los países. ¿Quién es el que se hace responsable del empleo en Uber? Tenemos muchachos con sus propios teléfonos y medios de transporte, trabajando de forma precaria, sin posibilidad de adquirir derechos laborales. Esa es la lógica que quieren instalar en todos los servicios.

Otro tema que vemos en la región, con la excepción hoy en día de Argentina, es la tendencia a restar responsabilidades a los Ministerios de Educación frente a la formulación y ejecución de políticas educativas. En la mayoría de los países los Ministerios de Educación se han articulado como facilitadores del negocio privado en el sector educativo, trasladando sus funciones a empresas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales (ONGs), generalmente bajo la figura de la Asociación Público Privado.

Si hacemos un repaso por la situación educativa de América Latina podemos ver que estas lógicas privatizadoras se han instalado en los Consejos Nacionales de Educación.

En el caso de Colombia, por ejemplo, es evidente el papel de las fundaciones, donde asumen un rol central en desresponsabilizar al Ministerio de Educación de sus tareas. Así se encargan de la definición de políticas públicas favorables al uso del dinero público para el lucro privado. Otra de las instancias presente en toda América Latina y que articula estas lógicas privatizadoras es la Red Educa, que tiene vínculos empresariales en todos los países, donde impulsa el proyecto privatizador.

Este proyecto privatizador está muy vinculado con los partidos de derecha del continente y tiene correspondencia con lo que sucede a nivel global. Para este avance de los intereses privatizadores es clave el rol que juegan algunas instituciones internacionales, que deben ser mencionadas.

El Banco Mundial, institución financiera que no debería definir políticas educativas, pues su labor es financiar gobiernos, se ha vinculado en procesos de construcción de modelos y políticas educativas, que además son financiados para su aplicación. Esta instancia lleva 30, 40, 50 años tratando de resolver el problema del desempleo y las políticas que impulsan agravan cada vez más este problema.

Otra institución que recientemente ha seguido la misma línea del Banco Mundial en la región es el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y otro actor a nivel mundial es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que actúa como un articulador mundial, un homogeneizador de las políticas públicas. Lo cual ha resultado en el deterioro de los sistemas educativos públicos, favoreciendo al sector privado.

Es necesario señalar que incluso la labor de la UNESCO está siendo incidida por esta visión pro-empresarial. En el seno de la organización hay diferentes posiciones y visiones respecto a la educación pública y el papel del Estado, sin embargo hay documentos que dan muestra del avance de los intereses privatizadores en su agenda.

La llegada de la pandemia amplió escenarios para el avance de la privatización, ideas como el educador global y virtual en sistemas educativos vía plataformas resurgieron con fuerza. Y a la vez se planteó la discusión entre el binomio presencialidad versus virtualidad, sin una reflexión apropiada sobre aspectos pedagógicos.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano enfrenta el reto de reflexionar sobre los aspectos pedagógicos, y proponer alternativas que garanticen el derecho a la educación frente a estos nuevos escenarios. Debemos analizar y sistematizar las informaciones, pero no quedarnos ahí, sino también proponer alternativas desde el Movimiento Pedagógico, con la visión de las organizaciones sindicales de la educación.

Nuestra lucha en defensa de la educación pública y de los derechos laborales debe partir de la comprensión del avance de los procesos de privatización y mercantilización de la educación; es un proceso ya instalado y que no se va a detener fácilmente. Pero además debemos reflexionar sobre los nuevos desafíos precipitados con la llegada de la pandemia: la revolución tecnológica va a transformar la realidad, las relaciones y todas las dinámicas, incluyendo el mundo del trabajo y la educación. La inteligencia artificial y el Internet de las cosas son dos ejemplos concretos de las transformaciones que se suman a los desafíos que enfrentamos. Ante esta coyuntura compleja como parte del Movimiento Pedagógico Latinoamericano apostamos por la organización, la movilización y las propuestas alternativas para defender la educación pública y el trabajo docente.



Pensamiento Pedagógico Latinoamericano en perspectiva



■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Pablo Imen

Entre la figura de Paulo Freire y la pregunta que nos convoca, ¿qué docencia para estos tiempos? hay una línea tendida entre pasado, presente y porvenir que me parece un imprescindible punto de partida, frente a las propuestas neoliberales que en su perspectiva cultural llevan implícito el borrado de la historia. Sólo a modo de ejemplo, podemos referirnos a la política de los billetes del gobierno de Mauricio Macri que borró figuras emblemáticas que nos constituyen como pueblo, queramos o no a San Martín, Belgrano, Evita, Sarmiento, Mitre o el Gaucho Rivero para reemplazarlos por la flora y la fauna autóctonas.

Por lo tanto, esta operación cultural de recuperar la historia para pensar desde hoy tiene que ver con una disputa por la interpretación sobre nuestra historia, nuestra identidad colectiva y nuestro proyecto. Quién logra imponer su visión de la historia, tendrá ventajas en las respuestas a las preguntas siguientes: ¿de dónde venimos? ¿quiénes somos? ¿quiénes queremos ser? ¿hacia dónde, para qué y cómo queremos ir? En ese sentido me parece importante valorar este fantasma que recorre el mundo que es Paulo Freire para decir que su legado es parte de una tradición que nace, al menos, con Simón Rodríguez en el filo del siglo XVIII y XIX. Tradición de inspiración radicalmente democrática y emancipadora de la cual Freire es una expresión luminosa.

En ese marco también es importante señalar -tal vez en una reflexión políticamente incorrecta- que Freire era, primero que nada, un revolucionario o alguien que quería cambiar el mundo, y yo pondría como esa doble identidad de pedagogo y militante político y social en una paridad de jerarquías porque él pensaba a la educación como una herramienta para cambiar el mundo. Y

en todo caso también reiterar la idea de que, aunque Freire nos convoca, para muchos de nosotros y nosotras Paulo Freire es un punto de inflexión en un largo recorrido histórico.

Particularmente porque estamos mirando desde nuestro continente; este año son los 200 años de la victoria de Carabobo, cuando Venezuela se liberó de la colonia española y estos aires de bicentenario, insisto, nos permiten tener claro por qué la Revolución de Mayo no fue un proyecto de las Provincias Unidas del Río de La Plata sino un proyecto continental, proyecto que está siendo en el plano de los nuevos gobiernos, por lo menos desde el triunfo de Chávez, en 1998, hasta esta parte con sus avances y retrocesos en este nuevo siglo.

Paulo Freire, pues, es la continuidad de aportes de los originarios, de Simón Rodríguez, de José Martí, de Olga y Leticia Cossettinni, de Gabriela Mistral, de Jesualdo Sosa, de la escuela rural mexicana -entre muchas otras expresiones. Y que todo ese largo listado de pedagogos, pedagogas y pedagogías rebeldes constituyen un acervo que es imprescindible recuperar para pensar quiénes somos como educadores y educadoras y recrear una pedagogía para el siglo XXI. Entonces, la pregunta central sería ¿cómo construir desde nuestra propia identidad una pedagogía liberadora? Y desde este lugar es que nos proponemos leer a Freire.

Esta pregunta no se realiza en un vacío epocal sino en un momento histórico concreto que es la transición de la pandemia a la post pandemia y que expresa a un mundo frente al cual tenemos que construir las preguntas relevantes y sus respectivas respuestas en todos los planos: el de la cultura, el de la política, el de la economía, pues estas realidades impactan en las aulas, en las instituciones, en las relaciones pedagógicas. Freire hablaba de una educación situada y eso implica reconocer el escenario, sus contextos. En el mundo de hoy hay un proceso de profundización de la desigualdad social, de la concentración de la riqueza y de la extensión de la pobreza y la miseria. Es doloroso saber que hoy los muertos por COVID son menos que los muertos por hambre, por lo tanto el desafío no es solo sanitario, sino de un orden mundial que distribuye de manera profundamente injusta la riqueza. En el plano de Argentina, nuestro país produce alimentos para más de 400 millones de personas y hay millones que pasan hambre: un fenómeno intolerable e injustificable.

Un segundo elemento es que hay un régimen de acumulación de capital a través de la especulación financiera como modelo predominante y el gobierno

de Macri fue un paradigma en ese sentido, pero el proyecto no se ciñe a las fronteras nacionales. De hecho, si bien el producto cayó en todo el mundo en este año de pandemia, sin embargo la riqueza se incrementó más del 7%, según institutos económicos especializados. Y esos beneficios fueron capturados por una minoría insignificante de empresarios ligados a la informática, las comunicaciones y las finanzas.

Un tercer elemento es el modelo predador de desarrollo de la naturaleza y un cuarto elemento es la cuarta Revolución Industrial que implica la introducción de las tecnologías como nunca en la cotidianidad de la humanidad. Como ocurrió en cada Revolución Industrial, los cambios son muy relevantes: así fue en la Primera con el vapor; en la Segunda con el petróleo y la electricidad; en la Tercera con Internet... Pero esta Cuarta permite pensar al ser humano como ser geológico – es decir, como una especie capaz de modificar las capas geológicas del planeta; y los efectos de la acción de la especie abre inquietantes interrogantes sobre los riesgos y las posibilidades del porvenir. Está en juego el modo en que las nuevas tecnologías cambiarán el mapa terrestre, tanto en el plano subjetivo, como en el colectivo y el medioambiental.

En quinto lugar plantearía una disputa geopolítica, con un declive de Occidente y un ascenso de Oriente bajo la dirección de la República Popular China, lo cual pone al mundo en una transición que no tiene un final escrito, pudiendo llegar a distintos desenlaces, desde la extinción de la humanidad hasta en un cambio radical del orden.

Finalmente, cabe consignar la novedad que significa la aparición de la pandemia que lejos de ser un fenómeno meramente biológico y sanitario se convierte en la expresión de una crisis multidimensional que pone en el banquillo de los acusados a un proyecto civilizatorio: el capitalismo neoliberal, neocolonial, neoconservador y patriarcal.

En este marco, también decimos -ahora con Freire- que entendemos a la educación y al mundo como un campo de disputa entre proyectos y entre sujetos. Y al respecto, entender que el proyecto (por ahora) hegemónico cuestionado y, a la vez en crisis, tiene también su propuesta educativa. En efecto, ese proyecto pedagógico se aceleró por las novedades de la pandemia que amplía lo que Luis Bonilla caracteriza como “apagón pedagógico”. Es decir, estamos frente a un proyecto que intenta obturar todo debate acerca de la pregunta fundamental de la educación que es ¿para qué educar? ¿cuál es el sentido de

nuestra práctica, de la institución, del sistema, de la política educativa?

Esto es así porque los apologistas del orden ya construyeron la respuesta acerca del sentido de la educación: hay que educar para la calidad educativa, y calidad educativa es el conjunto de resultados operativos estandarizados de evaluación de conocimientos elaborados por expertos traducidos por manuales y embutidos por el educador o la educadora en el cerebro de las y los estudiantes.

En segundo lugar, la educación reproductora plantea la centralidad de la computadora como dispositivo educador. En la ciudad de Buenos Aires empezó con el proyecto de “secundaria del futuro” esta idea de que en la secundaria el 70% del tiempo escolar los chicos tienen que estar en la casa con una computadora. Desde luego, esta propuesta implica una política educativa, una pedagogía y una didáctica que se va ensayando para luego intentar su universalización en los sistemas educativos. Recuerdo que la idea de aplicar operativos estandarizados de evaluación eran una distopía sólo presente en los discursos del neoliberalismo más radical como dispositivo para asegurar la competencia, la medición, la premiación y el castigo que justifique una organización social basada en la competencia y el mérito. Aquél discurso que en los años sesenta Milton Friedman repetía casi en soledad, hoy constituyen la orientación política de la mayoría de los gobiernos y, peor aún, casi el sentido común de la buena educación para gran parte de la sociedad. Hoy, la retórica de la virtualización total de la educación se propone habilitar un sentido común que luego se traduzca como proyecto de reconfiguración de los sistemas educativos, las dinámicas institucionales y las relaciones pedagógicas. Este riesgo en vista no implica -vale la aclaración- impugnar la modalidad virtual que debe ser integrada a un proyecto político-educativo, pedagógico y didáctico de inspiración emancipadora y radicalmente democrática.

Y en tercer lugar, viene ganando lugar desde los gobiernos de derechas, la prensa hegemónica y ciertas voces académicas una creciente descalificación de los y las educadoras de las instituciones educativas, del sistema educativo y, además, de los gremios docentes como incapaces de reciclarse para el cambio que se viene. Entonces, en este marco, la pregunta es ¿qué alternativa nosotros oponemos a este proyecto político, educativo y pedagógico neoliberal? Es claro que estos cuestionamientos tienen un horizonte refundacional, vienen por más pues la pandemia potenció la cuestión de la virtualidad y resurgen ideas individualizadoras como el home-schooling (educación en el hogar y a través de la computadora) que será una estrategia de primer orden junto al negocio

de Google, Microsoft y otras plataformas así como productoras de contenido. En ese marco nos debemos una reflexión sobre el aporte de Freire. En el plano epistemológico y metodológico, Freire nos plantea la necesidad de conocer críticamente al mundo para transformarlo y en ese sentido aparece la idea del fundamento ético-político de la acción educativa. Ese es un aspecto fundamental, es decir: nos interpela, si queremos ser freireanos y freireanas. Nos conduce a superar el buen recitado de frases de Freire y a preguntarnos, más bien, por la politicidad de nuestra práctica pedagógica.

En el plano de la política, asumir el carácter político del hecho educativo, en la medida en que hay no sólo un orden educativo que transformar sino un orden social a ser reinventado. Es preciso asumir que no hay posición “apolítica”: tal pretensión es un sinsentido pues nuestras percepciones, acciones, decires están condicionados por nuestro modo de ver el mundo y los valores que orientan nuestra mirada. El educador o la educadora está o a favor de la reproducción del orden o en su transformación. En el plano pedagógico, sumado a lo epistemológico y lo político, Freire nos propone un modelo de relación donde el alumno o alumna, educador o educando saben y que ese saber entre en diálogo para construir un conocimiento que nos va a permitir leer el mundo para transformarlo.

Dicho esto, planteo seis cuestiones que son de agenda, que son temas y tareas que debiera encarar el Movimiento Pedagógico Latinoamericano. La primera es un debate que se planteó en la década del '70 acerca de la educación popular, que es un término bastante ambiguo o polivalente, pero tomando la concepción freireana plantea la gran pregunta acerca de si es posible pensar y hacer educación popular en la escuela pública. Creo que ese debate que en los '70 se transitó de manera muy fuerte, y tal vez con un muy final desafortunado. De ese camino debemos aprender y leer en las claves de hoy los modos de pensar la educación pública como educación popular, democrática, emancipadora.

Un segundo punto que a mí me parece relevante es cuando Freire habla de la transición de la conciencia ingenua a la conciencia crítica y que la refiere tanto al universo de estudiantes como de docentes. Aquí la pregunta es ¿cómo transitamos de las lecturas ingenuas del mundo a las lecturas críticas? Y digo, provocadoramente también, porque más del 50% de los y las docentes votó en el 2015 a la propuesta de Macri, entonces eso nos pone en un desafío que es de lectura del mundo, no partidario, acerca de cómo pensamos la realidad y

la política. Cómo hacemos que ese gran colectivo que cotidianamente incide en la vida de las nuevas (y no tan nuevas) generaciones asuma una concepción ético-política fundada en la solidaridad, la justicia, el reconocimiento de lo diverso. Y no es que sea, desde ya, una tarea fácil sino, más bien, un objetivo irrenunciable que exige voluntad política, herramientas y recursos para avanzar. Creo que el Movimiento Pedagógico Latinoamericano es una plataforma posible y fértil para transitar este camino.

Hay un tercer elemento que me parece importante porque tenemos la tarea de relevar, describir, analizar, justipreciar la experiencia de nuestros pedagogos y pedagogas para pensar quienes somos hoy. Aquí se impone una suerte de traducción, a las condiciones del presente, de aquellos legados. Alguien dice “traducir es traicionar”, porque Freire en 1970 escribía para el mundo de 1970, y leerlo hoy implica un ejercicio de traducción que requiere el equilibrio entre no hacerle decir a Freire aquello que no dijo pero adecuar su acervo ético y pedagógico a las actuales condiciones históricas.

El cuarto elemento que menciono es que no alcanza con un estudio sistemático de los autores, ni con la sistematización de nuestra práctica. Y esta es, para mí, un gran desafío del Movimiento Pedagógico Latinoamericano: producir conocimiento, reeducarnos, contactarnos orgánicamente a través de redes y muchas formas que permitan transformar la escuela y sus entornos. Estas relaciones de las instituciones y sus contextos no se dan de modo unidireccional -de quienes “saben” a quienes “no saben”- sino entre protagonistas diferentes que confluyen en un verdadero diálogo de saberes.

Otro elemento de enorme relevancia a propósito de este proceso, en quinto lugar, es la necesidad de proponer tanto acciones de lucha resistente como de creación o reinención. Yo recupero particularmente la experiencia de ATEN, que llevó adelante la construcción del diseño curricular de secundaria en el contexto del gobierno nacional de Macri a partir del trabajo en las escuelas.

Finalmente, recupero la idea de “pedagogía tránsito”, que es un concepto de Jesualdo Sosa, como el camino que debemos recorrer de la escuela que tenemos a la escuela que queremos.

Cierro con una frase de Rodari, un gran pedagogo italiano que escribió “gramática de la fantasía”. Responde a la gran pregunta de la educación, el para qué. Y él nos convida con este bello deseo” *“yo espero que estas páginas puedan*

ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, a quien tiene confianza en la creatividad infantil, a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático, no para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo”.

Y a esa tarea de emancipación social a través de la educación, a la que nos convocó Paulo Freire y que desde el fondo de la historia nos convidan tantas y tantos, debemos responder con nuestros corazones encendidos y nuestras mentes dispuestas. La educación no cambia al mundo pero cambia a las personas que cambiarán el mundo... ¿pero en qué sentido? En aquél que ponga en el centro la defensa de la vida y la dignidad, sin exclusiones ni exclusivismo. A tal gigantesca tarea de época nos llama Paulo Freire, una memoria rebosante de porvenir.

Cintia Rogovsky

Comienzo con tres imágenes. Una de 1997, que me parece que es ineludible en este momento, y es la de la Carpa Blanca, que, de alguna manera nos trajo hasta acá. Es una imagen que para describir el pensamiento pedagógico de Freire en la historicidad y en la politicidad que tiene, como una primera gran definición, tenemos que recuperar porque representa lo que nos ha permitido resistir, luchar y llegar hasta este momento.

La siguiente imagen que les propongo es una imagen que ilustra una de las primeras clases de nuestro actual recorrido de pensamiento pedagógico latinoamericano en clave freireana -curso que estamos dictando desde CTERA con el INFoD para todas, todos y todes les docentes de Argentina-. El contenido y perspectiva de este curso había sido censurada, negada, prohibida, eliminada en los años del gobierno de Macri, molestos con el uso de bibliografía de Adriana Puiggrós, incluso con la perspectiva freireana que trabajábamos que era la perspectiva de un Freire inscripto en la memoria, en la historia, en sus posicionamientos políticos. Una de las imágenes con la que arrancamos una de las clases, porque también nuestra propuesta es ética y estética, responde a una ética y por lo tanto propone una estética del pensamiento pedagógico latinoamericano, es un cuadro de Carlos Alonso, artista plástico argentino que sufrió en carne propia el terrorismo de Estado con la desaparición de su hija Paloma, que es un cuadro que se llama “En el infierno”, del 2005. Para nosotras, esa clase primera que escribimos de manera conjunta con Mónica F. Pais, partimos en esa escritura que se va haciendo también con las compañeras y compañeros que van cursando, nos van interpelando y nos obligan a ir reflexionando, reescribiendo, repensando, debatiendo, es un recorrido que proponemos desde Simón Rodríguez a Paulo Freire, y una prospectiva en

la última clase. Y partimos de aquella escena fundante de la conquista, de la dominación, que fue el requerimiento y ahí también otra imagen, el mural de Diego Rivera, pero lo situamos en esa imagen de Alonso porque nos parece que no podemos entender a Freire, o entender la emancipación si no entendemos los procesos que nos trajeron a los modelos en pugna.

Y la tercera imagen que me parece que nos permite situarnos en el presente y pensar prospectivamente, el 19 de septiembre, precisamente en el natalicio de Freire, una de las plataformas que más se ha enriquecido en estos últimos años, pero particularmente en este año y medio de pandemia, mientras miles de millones de seres humanos en el mundo se han empobrecido, estamos sufriendo y padeciendo esta “sindemia”, la plataforma Google presentó el Doodle que es el diseño singular con el que cada día hace “pedagogía global”, hace capitalismo de las pantallas, presentó una ilustración de Freire y a mí eso me dio mucho que pensar y que tiene que ver con la pregunta sobre ¿quién nos está educando en América Latina, en Argentina? ¿qué desafíos tenemos los y las maestras en la Argentina cuando lo que tenemos enfrente son grandes corporaciones transnacionales, que hacen sentido, que construyen discurso, narrativas y que llegan sin mediaciones pedagógicas.

La pandemia aceleró ese proceso en donde nos corre de alguna manera la situación dramática que estamos viviendo y que algunos aprovechan. Uno de los peligros sobre los cuales nos advierte Freire en textos del '97 y '98, es caer en una tecnocratización de la educación y por eso estamos siendo atacadas las y los docentes.

Una primera cuestión que yo quiero señalar es que tenemos que reconocer la necesidad colectiva de plantearnos el tema de la soberanía digital como condición para una educación democrática y emancipadora. Sin esa soberanía digital va a ser muy difícil que podamos recuperar o instaurar realmente una educación que sea plenamente democrática.

Otra cuestión que estamos trabajando es la perspectiva de género en las pedagogías latinoamericanas. Hay un texto de Freire del '98 que se llama “Opresión, clase y género”, y también en la Séptima carta, de la Carta a las y los educadores, propone esta cuestión contradictoria que a veces tenemos de prácticas autoritarias y discursos democráticos; en ese artículo de “Opresión, clase y género” le da la razón y hace una fuerte autocrítica a partir de las demandas de las feministas estadounidenses que le habían reclamado, en muchas

oportunidades, porque decían que *“Pedagogía del oprimido”* estaba atravesada por la discursividad machista y patriarcal. Sería injusto decirle a Freire que escribiera en ese sentido 30 años antes de que elaboráramos algunas categorías; pero él revisa todo el tiempo su propio pensamiento, y nosotros también, en este recorrido que proponemos, estamos pensando la perspectiva de género en clave de interseccionalidad, con las opresiones que nos atraviesan por razones de género pero también por razones de clase, religión, etnia, etc.

En un momento en el que está siendo fuertemente atacada nuestra tarea, tenemos que extremar los lazos de solidaridad entre nosotros y nosotras para poder realmente ir a buscar a cada uno y una de los pibes que son muchísimos, algo que nos tiene que desvelar, poder volver a traer a la escuela, en su más amplio sentido, a cada uno de los pibes, de las pibas pero sobre todo a los y las que más sufren, a los que más estamos sufriendo los efectos de la pandemia.

Creo que desde estas periferias, desde las epistemologías del sur -hay un texto que circuló nuevo de Boaventura de Sousa Santos, y que podemos articular con el pensamiento de Freire-, podemos plantear o ver al virus como un mensajero que nos viene a advertir sobre algunas de las cuestiones de la agenda global con relación a la urgencia y emergencia por la educación; lo que Carlos Torres llama la preocupación por el planeta.

La perspectiva de género y la perspectiva ambiental tienen que ser parte de la construcción pedagógica en las aulas cada día. Es cierto que muchas y muchos de nuestros compañeros no nos han acompañado con el voto, ni antes, ni posiblemente tampoco ahora y creo que allí hay una gran tarea que hacer en la construcción de proyectos de formación docente federales, nacionales, sostenibles en el tiempo. Desde CTERA no estamos dejando ningún resquicio haciendo un esfuerzo federal para sostener estos espacios, cada uno, lo hacemos en las universidades, jardines, primarias, secundarias, en donde damos clases cada día y lo hacemos también en ese espacio tan extraordinario que a pesar de tantos ataques podemos sostener allí.

Cuando Freire habla de esa séptima carta, hace una distinción también entre el espontaneísmo, que yo lo identifico con el actual discurso de los autoproclamados libertarios y en nombre de ese espontaneísmo, ese ataque constante al Estado y a la educación pública, lo que están proponiendo es un modelo claramente injusto, socialmente más desigual y claramente autoritario.

Los feminismos populares latinoamericanos tenemos mucho para aportar en la pedagogía y en las discusiones que cada día damos en las aulas, y cuando hablo de estos feminismos lo hago en clave freireana, lo contrario a lo prescriptivo, de habilitar las voces de todas y de todos, las niñas y niños, y no solamente lo que aparece en el centro de la escena de los medios hegemónicos, que es una exclusividad de los feminismos, legítima, extraordinaria también, pero que por ahí se vincula más con las clases medias urbanas universitarias y tenemos que poder alojar otras discursividades en las escuelas. Porque también sabemos que en la pandemia se han incrementado enormemente las situaciones de violencia por razones de género, intrafamiliar, y demás, que las niñas y niños podían encontrar en las escuelas, en la presencialidad plena, canales para decir, a veces sin decir, desde los lenguajes artísticos, la educación física, la música, que siempre va a ser escuchada por una maestra, bibliotecario, portera.

Cierro con un poema de Roberto Bolaño que de alguna manera abre una línea prospectiva a esta otra cuestión que Paulo Freire nos enseñó, de promover la escritura y la lectura de otros mundos posibles con inéditos viables.

*Escribe sobre las viudas las abandonadas,
las viejas, las inválidas, las locas.
Detrás de las Grandes Guerras y los Grandes Negocios
que conmueven al mundo están ellas.
Viviendo al día, pidiendo dinero prestado,
estudiando las pequeñas manchas rojas
de nuestras ciudades
de nuestros deportes
de nuestras canciones*

Alfonso Tamayo

Trato de analizar aquí preguntas que son demasiado serias. Las preguntas sobre ¿cuál docencia hoy? ¿qué tipo de maestros es el que necesita el país, la sociedad, Latinoamérica? ¿qué docencia para estos tiempos? ¿cuáles son estos tiempos? ¿es un cambio de época, una transformación, una reforma, para que todo vuelva a quedar igual, sobre todo después de la pandemia? ¿no ha pasado nada? ¿volvemos? ¿cuál es nuestra época para leerla en clave de Freire? ¿cuál es nuestro contexto, nuestro lugar de enunciación, nuestro compromiso?

Esa pregunta ¿qué docencia para nuestros tiempos? nos toca con otra gran pregunta que sería ¿cuál es el compromiso que nosotros, como sujetos éticos y políticos históricamente constituidos, podemos asumir frente a un mundo tan desigual? Entonces, leamos *Pedagogía de la autonomía* porque este Freire es intemporal y sigue siendo, no fue; él mismo diría sigue siendo como una propuesta de proyecto para comprender la práctica educativa todavía hoy.

Pero el tema de esta mesa es mucho más difícil porque seguramente cuando nos dicen Pensamiento Pedagógico Latinoamericano es prospectiva, me pregunto ¿hay una pedagogía latinoamericana? ¿por qué no hay una física colombiana, una química francesa ni unas matemáticas argentinas? Pero cuando decimos pedagogía latinoamericana, pensamiento pedagógico, ya nos ponemos en un terreno epistemológico, ¿qué significa pensar en Freire? Es tomar distancia, es fomentar la curiosidad, es pasar de una mirada ingenua a una mirada epistémica, es superar los condicionamientos, reconocer que estamos condicionados pero no determinados. Entonces, pensamiento pedagógico latinoamericano necesitaría explicitar qué entendemos por pensar, tomar distancia, fomentar la curiosidad, siembre la sospecha, preguntarnos por qué lo

instituido, lo real, lo naturalizado también es sujeto de reflexión y por eso el pensamiento pedagógico tendría que ver también con la noción de pedagogía.

¿Qué estamos entendiendo por pedagogía latinoamericana? Porque yo estudio pedagogía desde la historia de la pedagogía, pero también puedo estudiar pedagogía desde las corrientes actuales, desde Foucault, Habermas, Bernstein; también puedo mirar la pedagogía desde el constructivismo, la psicología cognitiva, pero nosotros, como maestros comprometidos, tenemos que buscar “otro chip”, digámoslo así, para pensar una pedagogía latinoamericana como una construcción propia. Pensar con cabeza propia, reconocernos históricamente.

Latinoamérica siempre ha tenido una alternativa para pensar la educación como un acontecimiento cultural, social que nos permite preguntarnos por cómo hemos llegado a ser lo que somos. Que nos permite también poner distancia de los que han querido construir una realidad acomodada a sus intereses.

Pedagogía latinoamericana sería también buscar a los pedagogos nuestros en Argentina, las hermanas Cossettini, las propuestas que se han recuperado porque hay muchos maestros que tienen silenciada su voz porque la historia oficial no los reconoce. Porque es una historia que ha silenciado nuestra pedagogía y ha habido un colonialismo pedagógico que nos manda a decir lo que tenemos que hacer y que nos está prescribiendo hasta lo más mínimo en el salón de clases y que se ha pensado una calidad de la educación totalmente obsoleta. Es una ofensa contra nosotros decir que la calidad de la educación son los resultados de las pruebas PISA. Yo como pedagogo me indigno y me da rabia y busco la manera de demostrar que eso no es así, que están cometiendo un delito de lesa humanidad. ¿Cómo vamos a someter a los muchachos que se van a formar con un curriculum totalmente prescripto, único, orientado a la ciencia, la matemática y lectoescritura? ¿Y dónde queda la ética, la estética y el arte, la filosofía, la crítica? Aquello que nos constituye como seres humanos ¿Dónde queda nuestra historia, nuestra memoria, nuestra identidad? ¿Por qué nos estamos dejando meter ese cuento?

En Colombia tenemos un problema muy serio. Desde hace 40 años venimos levantando un movimiento pedagógico en tres órdenes: primero defensa de la educación pública, lo público se está perdiendo, se está privatizando, mercantilizando, estamos olvidando la responsabilidad de lo público con la educación, y allí tenemos un vacío muy importante; segundo, el derecho a la educación, es un derecho humano fundamental, no puede dejarse en manos

de los banqueros, la calidad de la educación es una tensión entre banqueros y pedagogos y creo que vamos perdiendo los pedagogos, nos han silenciado, nos han acallado, atropellado. En Colombia la violencia contra los maestros y líderes sociales es un delito reconocido internacionalmente pero negado por el gobierno de turno. Tenemos un modelo de educación que es necesario denunciar porque está pasando lo mismo en Latinoamérica. Y tercero, la lucha por el reconocimiento de la pedagogía como el saber propio de las y los maestros.

Hay tres componentes de ese modelo que resulta ser una imposición. Primero, estandarización del aprendizaje y de la enseñanza, es decir desconocimiento de los contextos, de los sujetos, de las historias. Segundo, énfasis en lectoescritura, matemáticas y ciencias. Tercero, prescripción de un currículum único basado en competencias asumidas como derechos básicos de aprendizaje. Se perdió la enseñanza, la didáctica, el maestro. Ahora lo que hay son mallas curriculares con resultados de aprendizajes como evidencia de la tarea de una competencia estandarizada según los criterios de eficiencia, eficacia, rendimiento, pago por mérito, contabilidad. ¿Y dónde quedamos nosotros? ¿dónde queda el pensamiento, el contexto, la construcción de sujeto ético y político? ¿dónde queda nuestra capacidad de expresarnos frente a una realidad injusta, corrupta, como en mi país?

El otro componente es un modelo de reforma en función del mercado y una vigilancia y contabilidad a través de las pruebas PISA. Y lo más grave es saber que a eso lo llaman calidad de la educación. “Que falta de respeto, que atropello a la razón...” como dice el tango.

Por eso compañeros yo creo que la pregunta que hacen sobre si hay un pensamiento pedagógico latinoamericano, yo digo que sí, que lo hay y que ya es hora de ponerlo a circular con la misma agresividad con la que el proyecto hegemónico neoliberal se viene imponiendo. Tenemos que unirnos como sujetos críticos, tenemos que recuperar a Freire, pues ya no en el contexto de los años 70, pero sí en este momento con una vuelta de tuerca pero en el dispositivo de control que hay sobre la pedagogía, sobre el maestro, sobre la profesión docente. Nosotros si encontramos muchas respuestas de los maestros de Colombia y Latinoamérica respecto a que sí tenemos un pensamiento latinoamericano del sur que tendría que responder a una visión epistemológica nuestra, a una construcción de pedagogía nuestra, a una ética y estética y política nuestra.

Pensar con cabeza propia la educación en los movimientos sociales. La pedagogía tiene que unirse a los movimientos sociales, no es solamente un problema de la escuela, es un problema del sujeto, es un problema de nosotros en nuestros contextos. La organización indígena de Ecuador, los movimientos zapatistas en México, los movimientos de los sin tierra en Brasil, los bachilleratos populares en Argentina, la lucha de los afrocolombianos.

Entonces mi respuesta es sí, tenemos pensamiento pedagógico latinoamericano, pero nos han quitado la voz, nos han negado la palabra y nos han reducido a una lectura ingenua de una realidad construida desde el neoliberalismo. Ya es hora, y las condiciones están dadas, para que nos unamos todos. Hagamos una gran revista internacional de pedagogía, por ejemplo.

Es necesario recuperarnos como sujetos históricos. En Colombia somos 330.000 maestros afiliados a FECODE, tenemos 34 sindicatos, llevamos una lucha permanente por recuperar y sistematizar las experiencias pedagógicas alternativas. Y si a mí me preguntaran qué es una experiencia pedagógica alternativa yo les diría que lean a Freire. Es que Freire no es para aplicarlo mecánicamente ni para producirlo teóricamente, ni un ejercicio de memoria, Freire es un mapa, una partitura, una propuesta, una provocación y entonces hay que analizarla con la humildad que él diría para colaborar, construir ese proyecto.

Los invito a que sigamos luchando. Nosotros seguimos siendo y mientras sigamos siendo ahí vamos. Vamos a tratar de unirnos todos los maestros latinoamericanos. Tenemos con qué. Apoyemos a las nuevas experiencias. En la pandemia todos hicimos esfuerzos inéditos, tuvimos que estudiar nuevas tecnologías, pero hay pendiente un debate sobre el sentido ético y político del uso de las tecnologías. No es solo la lucha por la conectividad, es también la lucha por la democratización del conocimiento, el acceso libre a la información científica y cultural, y el uso crítico de los contenidos. La lucha por la igualdad en lo digital.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?



Cuerpo, juego y expresión en escuelas emancipadoras



■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Gabriel Garzón

“Ivo vio la uva”, enseñaban los manuales de alfabetización, pero el profesor Paulo Freire, con su método de alfabetizar concientizando, hizo que adultos y niños de Brasil, en Guinea, en la India y en Nicaragua descubrieran que Ivo no vio solo con los ojos, vio también con la mente y se preguntó si la uva es naturaleza o cultura. Ivo vio que la fruta no resulta del trabajo humano, es creación, es naturaleza. Paulo Freire enseñó a Ivo que sembrar uva es acción humana en y sobre la naturaleza. Que es la mano, multiherramienta despertando las potencialidades del fruto.

Así como el propio ser humano fue sembrado por la naturaleza en años y años de evolución del cosmos, recoger la uva, triturarla, transformarla en vino, es cultura, señaló Freire.

El trabajo humaniza a la naturaleza y al realizarlos, el hombre y la mujer se humanizan. Trabajo que instaura el nudo de relaciones, la vida social.

Gracias al profesor que inició su pedagogía revolucionaria con trabajadores de Pernambuco, Ivo vio también que la uva es recogida por jornaleros que ganan poco, y comercializada por intermediarios que ganan mejor.

Ivo aprendió, con Paulo, que, aún sin saber leer, él no es una persona ignorante. Antes de aprender las letras, Ivo sabía construir una casa, ladrillo a ladrillo. El médico, el abogado o el dentista, con todos sus estudios no eran capaces de construir como Ivo.

Paulo Freire enseñó a Ivo que no existe nadie más culto que otro. Existen culturas paralelas, distintas, que se complementan en la vida social.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Ivo vio la uva y Paulo le mostró los racimos, la parra, la plantación entera; enseñó a Ivo que la lectura de un texto es tanto mejor comprendida cuanto más se inserta el texto en el contexto del autor y del lector. Es de esa relación dialógica entre texto y contexto, que Ivo extrae el pretexto para actuar. En el inicio y en el fin del aprendizaje es la praxis de Ivo lo que importa; praxis, teoría, praxis. En un proceso inductivo que vuelve al educando sujeto histórico.

Ivo vio la uva y no vio al ave que desde arriba observa la parra y no ve a la uva. Lo que Ivo ve es diferente de lo que ve el ave. Así, Paulo Freire enseñó a Ivo un principio fundamental de epistemología: la cabeza piensa donde los pies pisan.

El mundo desigual puede ser leído por la óptica del opresor o por la óptica del oprimido. Resulta una lectura tan diferente una de la otra como la visión de Ptolomeo al observar el sistema solar con los pies en la tierra y la de Copérnico al imaginarse con los pies en el sol.

Ahora Ivo ve la uva, la parra y todas las relaciones sociales que hacen del fruto fiesta en el cáliz del vino, pero ya no ve Paulo Freire que se sumergió en el amor, en la mañana del dos de mayo de mil novecientos noventa y siete”. Frei Betto.

A Paulo lo ví una sola vez en mi vida y hoy CTERA me invita a mirarlo con nuevos ojos. Aquella vez que lo vi fue en una charla que él dio en el año 1988 en la Escuela de Psicología Social.

En ese encuentro el tipo entró, así de bajito, con sus barbas y pelo blanco, me pareció vislumbrar un aura de energía que lo rodeaba y que lo iluminaba desde el pasillo por donde entró hasta que se instaló en una silla, sobre el escenario. Estaban con él Vicente Zito Lema, Eduardo Pavlovsky y Ana Quiroga.

Luego de su relato, se abrió el espacio al diálogo, entonces una persona del público hizo una pregunta, bueno en realidad era algo parecido a una pregunta, más bien era una exposición teórica, fueron varios minutos los que ocupó el señor. Luego de escucharlo, Paulo se rascó la cabeza, se tocó la barba y le contestó: “A mí me da mucha pena de aquellos intelectuales argentinos que no se dan el gusto de ver la luna, el placer de bailar un tango en cualquier esquina, en cualquier salón de barrio”.

Respira e inspira: “Permítame decirle que no entiendo su pregunta, no sé si usted hizo alguna pregunta, creo más bien que usted ya tiene todas las respues-

tas y nos lo quiso hacer saber. Es más, creo que muchas veces la academia rasca donde a nadie le pica”.

No pude olvidar su intervención, Paulo invita a lo simple, nos propone pensar, pero con el corazón y sin quitar los pies de la tierra. En su respuesta hay una concepción de un otro que aprende como cuerpo afectivo, no fragmentado. Somos cuerpo aprendiendo y también cuerpo enseñando, siempre ambos a la vez.

Me llamó la atención la simpleza y la profundidad de la invitación a percibir la presencia de la luna; entiendo que su mensaje va en dirección de poder pensar abierto y crítico pero sin perder la conexión con el universo, a entender cuál es el lugar desde el que un ser humano se ubica en él, en el que, de ninguna manera es el centro, ni el ombligo.

“Ivo ve la uva” y allí se abre el mundo de la pregunta, ¿qué es lo que Ivo puede ver? ¿Ivo puede ver la uva y preguntarse si eso es naturaleza, o es cultura? ¿Qué es lo que hace que esa uva pueda transformarse en vino?. Abre el diálogo con el mundo, se rompe la comodidad y emerge un sujetx críticx y transformador/a que se intenta adaptar activamente a una realidad cambiante. La pregunta rompe la monotonía, hace cosquillas, divierte. La pregunta invita a jugar, es la inteligencia lúdica que sale a ver la luna.

Nos pregunta CTERA: ¿Qué docencia en estos tiempos?

Me gusta pensar para estos tiempos una docencia nueva, curiosa, lúdica y creativa, que no viene a traer respuestas, sino a abrir nuevos paradigmas. Una docencia que instale el método dialógico por el que, ahora, luego de la pandemia, le pregunte a lxs alumnxs: ¿Ustedes cómo están? ¿Qué les pasó en estos tiempos? Sin dar por sentado que nada pasó. ¿Cómo es que pudieron resolver la virtualidad educativa, la burbuja de aislamiento? ¿Pudieron ser escuchadxs? ¿Ser vistos? ¿Dónde se quedaron?

Una docencia que escuche, pero que escuche activamente, con oídos que quieran escuchar y no se ponga a recitar el currículum desinteresado en lo que al alumno le interese. Creo que la emergencia hace que la urgencia sea otra. Podría emerger una nueva docencia que se permita no saber, porque hoy la incerteza es la que manda. A nosotros, lxs docentes, nos cuesta mucho aceptar no saber, no controlar. Sin embargo, nuestro no saber, le da lugar al otro y a la otra, instaura la posibilidad de construir en conjuntx el conocimiento. Al

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

mismo tiempo volver a preguntarnos: ¿Qué es saber? ¿Cómo es que se sabe? ¿Qué sabor tiene el saber? ¿Podemos ir construyéndolo entre todxs?

Que la docencia desarrolle la dimensión lúdica, que pueda darse permiso para imaginar, ensayar, probar, equivocarse y por ende a permitirles todo eso a sus alumnx.

Educar en “modo lúdico”, es “alocar” en algo la currícula. “Alocarla”, es decir correrla de la seriedad de “lo normal” para humanizarla, acercarla a la vida real y también darle vuelo a la imaginación.

¿Qué docencia en estos tiempos? Una docencia que juegue y se juegue. Que libere, que no oprima, que busque aquellos límites que sirvan de ayuda a la autonomía de nuestros alumnx. Una docencia que no pierda de vista que es responsable del lazo social. La/el docente es quien teje lazos sociales amorosos y liberadores que sostienen el aprendizaje.

Pienso en una docencia que pueda zambullirse de cuerpo y alma en los grupos humanxs con los que interviene. El cuerpo es ideología.

Enrique Pichón Riviere define al hombre como un ser social, como un ser social en situación, determinado por sus condiciones concretas de existencia, condiciones geografías, económicas, históricas. Dice que a todo esquema conceptual le subyace una concepción de hombre, del mundo, una ideología.

Tomemos lo social como lo que nos organiza, lo que regula las relaciones y la distribución de recursos, la forma de repartir la economía, los derechos y deberes de los ciudadanos.

Esta organización y distribución social está sostenida por un conjunto de ideas, que llamamos ideología, que produce cuerpos. Podemos hablar de distintas organizaciones sociales y cada una de ellas, con distintas prácticas de producción del cuerpo, en la crianza, en la higiene, en la alimentación, la sexualidad, la educación, en la forma de concebir el género, en la manera de incorporar límites, construye perspectivas diferentes.

Tenemos una imagen inconsciente del cuerpo a partir de la interpretación de las huellas que van quedando. Nuestro cuerpo es quien produce imagen a través del gesto, de la actitud, del movimiento, a través de la palabra, la ves-

timenta, el maquillaje, la mirada. Estas imágenes varían su interpretación en cada cultura y época, es muy notorio el cambio en la ropa y en los accesorios del cuerpo en función de los diversos ideales históricos de belleza.

¿Cuál es el cuerpo docente para estos tiempos? ¿Cómo habita la docencia su cuerpo en este tiempo?

La ideología de poder hegemónico impone un modelo único de cuerpo y repite el mismo esquema colonizador que dominó y que hizo a la asimilación e integración forzada. No sólo de pueblos originarios, como sucedió en la conquista, sino de todos los habitantes de nuestro suelo. Pueblos originarios, nativos y habitantes que venimos de otros lados, sufrimos la imposición de una cultura que pretende instalarse como única.

Esta ideología construye cuerpos, el poder hegemónico tiene muy claro que la ideología produce cuerpos y a través de los medios de comunicación se sigue instalando una colonización cultural y social, allí se impone un modelo de sujeto, y con él, un modelo de cuerpo.

Esta concepción de ser humano y del mundo que intenta imponerse va creando modelos de cuerpos a merced del nuevo rey: el mercado. Hay un consumo del cuerpo que termina consumiendo todo. Se consumen sistemas de salud, medicinas prepagas, productos de industrias farmacéuticas, ciertos tipos de alimentos, bebidas, se consumen programas y curriculum educativos, tratamientos de estética y un tipo de belleza del cuerpo. Un modelo enajenado, es decir ajeno a sus historias, a sus geografías.

Cuando el cuerpo se rompe, cuando duele, produce crisis y cambios. Son esos los momentos en que uno recuerda que tiene un cuerpo y que hay algunos hábitos que se precisan cambiar. Cuando el cuerpo social se rompe por la fisura de muchos cuerpos, se produce una crisis social y ésta genera enormes transformaciones. Cambios en los cuerpos, en el modo de habitar los cuerpos. Por ejemplo: en los atentados, en las epidemias, en las guerras, durante épocas de hambre o exclusión. En el caso de los desaparecidos en tiempos de dictadura en Argentina, queda claro hasta qué punto se entrecruzan cuerpo e ideología, ya que el mecanismo que utilizó la dictadura militar fue la martirización y tortura de los cuerpos para destruir ideologías, suprimir la cadena de transmisión generacional a través de la eliminación de las personas, de los cuerpos, de la apropiación de los cuerpos de lxs niñxs para transformarlos en sujetxs de otra ideología diferente a la de sus padres.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

En este panel hablamos de las prácticas corporales y pensamos en que concepción de cuerpo se apoyan. Decimos que se apoyan en la experimentación, en la idea de cuerpo como unidad relacional, cuerpo que piensa y siente, cuerpo que desea, explora, y se configura en las relaciones, de allí lo de cuerpo social. No se sustenta en las ideas de cuerpo instrumento y rendimiento, tampoco en la de la eficiencia o el mérito, como propone la ideología hegemónica. Nuestro modelo es distinto.

Creemos que este otro cuerpo es posible de pensar, y ese cuerpo es el nuestro, el de cada unx, el que tenemos, no el que responde al modelo impuesto. Desde aquí decimos que no hay una sola forma de ser, no hay una “normalidad”, en la riqueza que aporta la diversidad.

Es que hablamos de una ideología del cuerpo, que sostiene el derecho al cuerpo alimentado, al cuerpo amado y amante, al cuerpo que puede jugar, el cuerpo que sueña y que tiene esperanza de que esta tierra sea más y mejor habitable. Un cuerpo producido, pero productor también. Un cuerpo docente emancipado que pueda emancipar.

El cuerpo es ideología.

Para terminar le agradezco a mi tibia y peroné por apoyarme en todo momento. A mi húmero, radio y cúbito por estar siempre a mi lado; y como olvidar mis falanges! con las que siempre puedo contar.

Victor Pavía

| La sonrisa de Paulo, reflexiones sobre las reglas de juego |

Un croquis de mi universo freireano se obtiene uniendo los siguientes mo-
jones (como en aquellas cartillas didácticas con figuras que se revelaban
después de unir puntos en el orden sugerido). Años '70, un libro (*Pedagogía
del Oprimido*) que compré con curiosidad militante en una librería de Cór-
doba y del que tuve que desprenderme sin leer, mientras aceleraba una mu-
danza a la Patagonia (después, por un tiempo, miedos y silencios). Los '80,
un maestro, el “Nano” Balbo, re-creando anécdotas del taller que las personas
vinculadas a la CREAM tuvieron con Paulo en Buenos Aires⁷. En los '90, el
entusiasmo de María Adela, compañera de vida, por años profesora (directora
incluso) de un instituto de formación llamado precisamente “Paulo Freire”,
subiéndose a un ómnibus desbordado de docentes rumbo a San Luis, al úl-
timo (todos en ese ómnibus presentían que sería el último) encuentro con
Freire y su “Grito manso”. Algunos ecos de esa mansedumbre gritada, percibo
hoy en las conversaciones con Valter Bracht, impulsor de una pedagogía críti-
ca para la educación física brasilera. Y eso es todo, o eso es nada, según el ojo
que mire este croquis exiguo.

Por eso, alegrarme por la invitación y dudar si aceptarla o no, fue la misma
cosa ¿Qué relación establecer entre un congreso dedicado a celebrar los 100
años del nacimiento de Paulo Freire y el derecho a un modo más lúdico de

7. El Ministro de Educación Taiana, a partir del año 1973 dio impulso a la emblemática Cam-
paña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). En esa campaña
trabajó Nano; “Un maestro” se titula el libro que escribió Saccomanno, rescatando pasajes de
su vida militante.

jugar, la problemática que exploré desde los arrabales del sistema educativo formal, incluida la universidad? Sea por el tono silvestre que tiene la inconsciencia, sea porque Nano me había comentado cierta predilección de nuestro personaje por las excursiones insólitas, al recibir la invitación, antes que pensar aluciné. Cuento lo que vi con los ojos cerrados.

Vi a ese niño de 100 años (la imagen es de Kohan) parado al borde del recreo, en el patio donde ensayo mis observaciones y registros. Lo vi sonreír al escuchar un “-Así no vale”. Con los ojos cerrados vi a Paulo murmurar para sí (pero cerciorándose de que yo tomara nota) *-Negociar la incorporación de una regla o la modificación de una vigente para hacer no sólo más emocionante, sino más justo el juego, implica el derecho a ejercer la propia voz y ser escuchado*”. Lo vi hacer una pausa, acariciarse la barba y murmurar para sí (pero cerciorándose de que tomara nota) *“-Eso tiene un valor político-pedagógico superlativo”*.

Quizá en el universo de lectoras y lectores haya quien vea allí un asunto interesante para conversar. Luego, esta conversación pomposamente titulada “reflexiones sobre las reglas de juego en una escuela emancipadora”, parte de la sonrisa interpeladora de Paulo para recorrer tres detalles posibles de ser discutidos en colectivo.

| Primer detalle, una mirada crítica sobre las reglas impuestas sin más. |

En los '70, las planificaciones que incluían actividades de juego, debían considerar un objetivo insoslayable: aprender a respetar las reglas. Queda para otro encuentro la discusión de ese enunciado que ofrece mucha tela para cortar. La pregunta (porque en este encuentro interesan más las preguntas) es si nuestras propuestas pedagógicas incluyen hoy también otras aspiraciones como, por ejemplo, proponer nuevas reglas, negociar adaptaciones, comprender el sentido específico de cada una, etc.

Comprender la razón de ser de cada regla es un asunto bien interesante. Cuando trabajaba en la formación docente de grado, solía demorarme preguntándole a los y las estudiantes de Educación Física o de Nivel Inicial ¿a beneficio de qué o de quién, en una escondida, “atrás mío no vale”? o ¿a beneficio de qué o de quién “mancha con mancha no vale”? o ¿a beneficio de qué o de quién, en el perro y las liebres, en lugar de atrapar, alcanza con “tres toques”? Imaginen ustedes las respuestas. En esta misma publicación Walter Kohan cita a Freire para decir que “estamos llegando a las salas con respuestas cuyas

preguntas se perdieron en el tiempo”. Espero no forzar demasiado la paráfrasis si digo que en algunas situaciones de juego, obligamos a respetar reglas cuyo sentido se perdió en el tiempo.

Otra pregunta que me gustaba hacer a estudiantes -la mayoría deportistas consumados- ¿por qué en las canchas de fútbol se pintan dos áreas: un grande y otra chica? “Porque lo dispone la FIFA”, era la respuesta mayoritaria. Y de nuevo, si dejamos para otro encuentro ir a fondo con consideraciones más densas, daría la impresión que cierto tipo de educación en juego contribuye a fijar la idea de una regla que viene de arriba, sagrada, indiscutible y, por lo tanto, inmodificable, y no como resultado de una necesidad colectiva, un acuerdo que hay que respetar, pero que se puede modificar de común acuerdo.

En la escala de nuestra pedagogía artesanal y cotidiana de inventar juegos e invitar a jugar, emanciparse de la idea de una regla que viene de arriba, implica suspender naturalizadas urgencias reglamentaristas, en favor de la incorporación paulatina, autónoma, negociada, comprensiva, de las reglas que jugadores y jugadoras vayan sintiendo necesarias para poder jugar. Que jugadores y jugadoras incluyan, modifiquen y/o anulen las reglas de acuerdo a necesidades e intereses del momento posiblemente suene “indigerible” en algunos ambientes (pongan ustedes los ejemplos que tengan a mano) pero para los que bregamos por el derecho a jugar de un modo más lúdico, es (debería ser) parte del menú.

Aprender a negociar la incorporación de nuevas reglas, o la modificación de alguna vigente para hacer más emocionante, pero además más sustentable, justo, inclusivo y solidario el juego, no es una conquista sencilla que se logra con sólo chasquear los dedos. Supongo (y sólo supongo) que tiene que ver más con contactos culturales que con procesos de enseñanza formal y con lo que, en cada contexto, significa negociar y acordar, y el valor que se le otorga al resultado del juego, atravesado por emociones y representaciones varias. Lo que intento decir y no me sale, es que se trata de un objetivo complejo, difícil de atrapar en un currículum, aunque debemos intentarlo.

Vale aclarar que aprender a ejercer el derecho a alzar la voz y ser escuchado para incorporar o modificar reglas que hagan no sólo más emocionante, sino más sustentable, justo, inclusivo y solidario el juego, no es lo mismo que discutir permanentemente los fallos, ni pretender manipular el resultado en beneficio propio desde algún lugar de poder, ni cualquier otro tipo de triquiñuelas semejantes. Si lo pensamos bien, hasta es posible que como colectivo

logremos que signifique exactamente lo contrario. Y eso, diría Paulo sonriendo (pero asegurándose de que tomemos nota), tiene un valor político-pedagógico superlativo.

l Segundo detalle: una mirada crítica sobre el aforismo “ley pareja no es rigurosa”. l

Tengo la ilusión de que revisar ese aforismo es una manera de resistirse a la tentación de lo homogéneo. Re-interpretando un tanto libremente a Adriana Puiggrós, revisando ese aforismo nos acercamos más al loco Simón Rodríguez que al racional Domingo Faustino Sarmiento⁸. Emanciparnos del desvelo elitista ¿nivel hacia arriba o nivel hacia abajo? Apostar a que cada quien disfrute al máximo de lo que hace y de sus progresos.

Cualquiera que haya observado a un grupo jugando de un modo más genuinamente lúdico, habrá registrado que hay reglas cuya inclusión o adecuación se negocia a favor de un jugador/a o un equipo incluso, al embrujo de un deseo incontenible: seguir jugando de manera emocionante sin deserciones indeseadas. Renunciar a la seguridad del triunfo, en favor del disfrute compartido. Esta decisión es menos moral que ética; una hebra más en la urdimbre de un ethos de la convivencia en modo lúdico, suponiendo que tal categoría exista. En todo caso, un detalle más para agregar a la discusión colectiva.

l Tercer detalle: una mirada crítica sobre el gesto condescendiente, la dádiva, la caridad. l

Cuando un grupo juega de un modo más genuinamente lúdico, dijimos, es posible observar que hay reglas que se negocian para adaptarlas a un jugador o jugadora, a un equipo incluso, para que el juego siga sin que la emoción decaiga y sin deserciones indeseadas. Un no punitivo que inhibe (eso no vale), se troca por un sí habilitante (vos -o ustedes- sí pueden), sin que ese gesto se corrompa con rituales naturalizados de sumisión o condescendencia.

Negociar la ecuación de la regla en favor de un jugador o jugadora, de un equipo incluso, lleva implícito la demanda de un gesto autónomo de reciprocidad. Un “bueno, adaptamos la regla pero ahora pónganse las pilas” y en ese “pónganse las pilas” va implícito el deseo de que el juego siga siendo, además

8. Puiggrós, A. (2015). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Buenos Aires: Coihue.

de justo e inclusivo, emocionante. Pensado así, sería (disculpen el condicional, pero no tengo pruebas terminantes) menos un gesto de generosidad, que una táctica para seguir jugando, con la única exigencia de prodigarse, asumiendo un protagonismo auténtico -concepto fuerte en universo freireano-. Esto la salva del mohín condescendiente y de la dádiva, ese tip sombrío que soslaya, parafraseando a Senett, la construcción de lo mutuo en el respeto mutuo. Desconozco que opinará Paulo, pero déjenme pensar que esto también puede tener algún valor político pedagógico.

| Para finalizar, un breve comentario sobre el derecho a un modo más lúdico de jugar |

Permítanme una conjetura que vengo macerando. Las negociaciones para incorporar o modificar una regla que haga no sólo más emocionante, sino más sustentable, justo, inclusivo y solidario un juego, de por sí generalmente densas, se tornan más tensas y difíciles a medida que el modo de jugar se vuelve menos lúdico. Por si acaso fuera del interés de ustedes, recuerdo que mi idea de modo de jugar como categoría analítica (aclaro que digo “mi”, no en el sentido de posesión, sino de posición, asumiendo que otras personas tienen otra idea al respecto) parte de la antiquísima distinción entre el “juego” como actividad y el “jugar” como acción, y que desde hace muchos años me entusiasman las situaciones de juego donde las acciones son interpretadas (en sus dos acepciones: concebidas y ejecutadas) de un modo más genuinamente lúdico.

Esa distinción permite poner al debate colectivo, la idea que en algunos recreos tanto como en algunas clases se escuchan “vamos a jugar” que poco tienen de lúdicos. Propuestas super-estructuradas, en algún punto levemente -o no tan levemente- opresivas, con reglas que no se discuten, menos se negocian, en las que el resultado no solo interesa, sino que importa en demasía. Quizás ustedes no vean nada terrible en eso, salvo un detalle, que sedimentadas en los pliegues de la educación formal, se comienzan a considerar algo lógico y natural.

Cuéntenme entre las y los docentes que piensan que todas las personas tenemos derecho a jugar de un modo más genuinamente lúdico, esto es, a interpretar, concebir y ejecutar las acciones propias de una actividad llamada juego de un modo más candoroso, más suelto, menos preocupados por el resultado, menos productivo; así sea como ejercicio interino de resistencia y un hecho político, si entendemos con Freire que toda propuesta pedagógica, aun las de tipo artesanal de inventar juegos e invitar a jugar, lo es.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Dejo aquí una inquietud. Espero que esta conversación pomposamente titulada “reflexiones sobre las reglas de juego en una escuela emancipadora”, que partió de una sonrisa de Paulo para recorrer tres detalles posibles de ser discutidos en colectivo desde una perspectiva crítica guarden alguna sintonía con el interrogante que presidió este evento “¿*qué docencia para estos tiempos?*” En otras palabras: ¿apuntan a repensar la formación docente en juego cuando lo que se pone en juego es la formación de docentes, con la mirada puesta -como destacó Sonia Alesso en la apertura- en un horizonte utópico pero realizable? No lo sé... pero me gustaría volver a cerrar los ojos, la mente en blanco, para encontrar la sonrisa de Paulo y tomar nota.

Elena Santa Cruz

Quisiera mostrarles y contarles cómo trabajo con mis objetos. Yo soy titiritera, y los titiriteros tenemos esta idea maravillosa de poder transmitir conceptos a través de los objetos, pero sobre todo un pensamiento que es muy liberador que es el de armar puentes. La metáfora del puente es la de un espacio que une dos orillas. Ningún sentido tendría nada de lo que yo voy a compartir si no fuera para unir esas dos orillas. Los “objetos intermediarios” que no tienen valor en sí mismos, sino que tiene valor en tanto y cuanto para qué se lo ofrece. El poder unir dos orillas implica no solamente desde un solo lado trasladar conceptos, conocimientos, sentires para el otro, sino que el puente va y vuelve. Y esta idea, muy Freiriana, es la del aprendizaje que transmuta a todo aquel que está en ese espacio áulico (que no necesariamente son las cuatro paredes de una escuela), sino que nosotros sabemos que a lo ancho y lo largo de nuestro país suceden en patios, montes, hospitales, escuelas rurales, islas. Lugares donde tengo la felicidad de poder participar, donde hay un niño y hay un docente, eso se transforma en escuela. Y la pandemia puso de manifiesto que las paredes se cayeron, que tuvimos que subirnos a plataformas en los lugares donde había conectividad, pero que hubo maestros subiéndose a lanchas, a burros, a autos, para transmitir todo lo que querían darle a sus alumnos a través de escritos, de juegos y también dentro de los bolsones de comida.

En medio de esta gesta de acompañamiento, porque no solo hay que “ser” docente sino “estar docente” (tal como dice Bernardo Blejmar), y este “estar” imprime el habitar el espacio áulico. Voy a compartir algunas de las posibilidades con las que, específicamente por ser docente y titiritera, encontré grandes puentes mediadores.

Creo que los mediadores le abren la puerta a la comunicación, la expresión y el juego y con estos tres elementos habilitamos a la subjetividad del otro, y así, a que nos cuente y se cuente, a que juegue y se la juegue. El juego, muchas veces es leído como un hecho menor, como nos ha sucedido a los titiriteros, muchos años tratando de mostrar el poder inconmensurable de los títeres, que no por nada nos acompañan desde la caverna y hoy en la era de la tecnología siguen más vivos que nunca. Es porque cuando juego muestro quien soy, cuento mis temores y en ese contar mis temores ya no me quedan a mi sola, sino que son compartidos con todos.

Voy a contar una pequeña viñeta. Acompañé a una niña en el hospital muchos años, verán que con esto deseo compartir una bandera: el valor del juego, del compromiso con el otro, del vínculo y del estar, no sólo del decir, del estar concretamente frente a nuestros alumnos de ese mágico modo lo que los colombianos llamarían el “sentipensar”. Sentir y pensar. Tenemos todo lo que estudiamos, lo que sentimos y tenemos una vocación que es pasión y que nos lleva hasta los lugares más inconmensurables y no solo geográficos, sino de la geografía interna de las personas.

Esta pequeña niña se enferma. Luego de un largo proceso, una tarde cuando llegué al hospital la observé que estaba encorvada. Los médicos me comunicaron que por más que intentaban levantarle el ánimo no lo lograban. Habían trabajado mucho, pero si continuaba tan triste era muy difícil que el tratamiento pudiera avanzar. Las maestras colaboraban, los terapeutas, las enfermeras, todos.

Así que hice algo que no hay que hacer en cualquier ocasión, porque uno no le puede prometer al otro que le conseguirá aquello que desea, decirle a un niño “pedime lo que quieras” es una excepcionalidad, pero si yo tengo la posibilidad de una pérdida tan grande digo lo necesario para intentar andamiar y luego veremos cómo lo consigo. Me senté al lado de la pequeña y se lo dije. ¿Qué podría traerte que te haga sentir mejor? Ella levantó la mirada y me dijo: “Quiero una muñeca de pelo negro, largo y con bucles”. Ella estaba transitando una quimioterapia y se le había caído el pelo. Hoy es una hermosa mujer con hijos pero en ese momento, para ella esa pérdida de pelo había sido terrible. Le dije “la traigo”. Eran los años '90, no existía internet, no había cadenas de jugueterías por whatsapp, zoom, nada, así que se le ponía el cuerpo. Los docentes “poníamos el cuerpo a las búsquedas” y salí corriendo a las jugueterías, pero no había ni una muñeca de pelo negro, largo y con

bucles, eran rubias y yo necesitaba lo que había pedido (ya que así era su pelo antes del tratamiento), a lo cual en la cuarta juguetería, reflejando en mi cara un estado de desesperación, el vendedor me preguntó: “¿Por qué tiene que tener pelo negro? Tengo cuatro muñecas rubias”. Y allí conté la historia. El vendedor se conmovió y llamó al gerente. El gerente vino, nos presentamos y me dijo: “Elena si te puedes sentar a esperar yo empiezo a llamar por teléfono a todos mis amigos jugueteros”. Llamó y a la media hora vino con un papel con una dirección y me dijo que me esperaban con la muñeca. Salí corriendo. A plata de hoy eran \$5.000 en la cartera ¡un montón! Llegué a la juguetería y me dijeron “sos Elena” y trajeron la muñeca. La altura de la muñeca era de una nena de 2do grado, y valía mucho más que \$5.000, pero confiaron en mi cara, en mi desesperación quizás.

Les dejé la plata que tenía y prometí que volvería a llevar el resto y me fui corriendo al hospital. La volví a encontrar en la misma posición. Le dije en un estado de alegría superlativo “¡conseguí la muñeca!” y a ella no se le movió ni una pestaña. ¿Por qué esperamos que el que sufre reaccione a velocidad si el sufrimiento oprime? Me quedé en silencio y le dije que la caja estaba lista. La puse sobre la cama, saqué la muñeca y la miré. Ella miró la muñeca y se arrodilló. Su cuerpo hablaba desde un movimiento pequeño, mínimo, sutil, potente. Se incorporó... miró a la muñeca a la cara y me dijo: “¿trajiste una tijera?”. Solo pude decir “Creo que sí”. Y sin preguntas, porque hay momentos que frente al dolor no se pregunta nada, y lo que uno entregó es puente para lo que haga falta y para salir de un lado para el otro, le di la tijera y esa niña me dio una masterclass de juego como yo jamás en mi vida vi ni escuché. Tomó la tijera y con maestría cortó cada rulo de la cabeza de esa muñeca y cuando cayó el último respiró profundamente y dijo “así está muy bien”. Yo me saqué el pañuelo que tenía en el cuello que siempre uso, lo cortamos en triangulo e hicimos una bandana. Ya no era su pelo solamente el que había caído, ya no era sólo su situación. Había caído el pelo de la muñeca que yo había corrido buscando por todos lados. Ahora éramos dos con ese sentimiento, la dos cargábamos la tristeza, y dos eran cuatro brazos para sostener el dolor de lo perdido. Eso es “jugar”. Cuando nos dicen “están jugando”, habría que decir con total orgullo SÍ, porque me la estoy jugando con mi comunidad, para acompañarla en su proceso de dolor aun sabiendo que a veces pareciera que la primer propuesta es un acto fallido y, sin embargo, es el prólogo de lo que vendrá, el prólogo del huracán, porque hay que descorchar la sidra para que luego salga la burbuja. Así que hay que tener paciencia.

Yo trabajo mucho con objetos lúdicos, títeres y valijas, en donde entre otros construyo con la categoría de títeres en miniatura. Adoro crear con cosas pequeñas porque estoy segura que en lo pequeño está lo grande. Creo que la educación es un acto utópico; desde el mismísimo día que nos anotamos en el profesorado y dijimos “vamos a cambiar el mundo”. Luego descubrimos que el mundo era ese cuatro por cuatro del aula, y que cambiando eso, casi por efecto dominó las cosas cambian. Trabajar con objetos “no es un chiste”. Es saber que ese objeto es una metáfora encarnada, por tanto, por derecho y por revés, por arriba y por abajo, debe ser coherente, si no el mismo mensaje lo borro con el codo.

Trabajo cuentos, como por ejemplo “Una mágica víspera de carnaval”, que está escrito en doble lengua, castellano y Aymará, y esto me permite no sólo hablar de interculturalidad sino mostrarla, visibilizarla. Trabajando con ese cuento, armé los mismos personajes que observaba en las ilustraciones tratando de respetar lo máximo posible al artista ilustrador y luego armé el escenario dentro de una valija. Y parto de la idea de que el que tengo enfrente no es un “espectador”, sino que nuestros alumnos (como dice Augusto Boal) son “espectadores”. Ellos construyen su propio conocimiento y esto va a tener que ver con todos sus aprendizajes anteriores. Por eso el relevamiento de las culturas, de las cosmovisiones y de los pensamientos de cada comunidad es la única manera de conocerlos en su profunda autenticidad, sobre lo cual voy a apoyar mis aportes apelando a un conocimiento colectivo que vamos a construir.

Cuando hablo con los padres en esta idea horizontal donde nada puede quedar solo dentro del aula, juntos vemos que la escuela es un entramado infinito en donde los repiques de lo que sucede llegan a conmover comunidades completas, y es por eso que trabajo con materiales que pueden ser conseguidos en el lugar. Construimos con lo que tenemos, vamos por lo que queremos pero desde lo que tenemos haciendo una revalorización del material cultural de cada grupo.

Trabajando con comunidades la intervención de los objetos por dentro me permite hablar de algo que en las escuelas seguimos trabajando día y noche y es la teoría del etiquetamiento. Dejar de considerar que hay comunidades que aprenden, que hay comunidades que les cuesta o dudar sobre los alcances de nuestras propuestas con la remanida frase: ¿Con este grupo qué se puede hacer? Todo se puede hacer. Piso de realidad, techo de infinito. El docente es un utópico nato, porque deseamos, profundamente, que ese “todo”, que no es

un todo universal ni hegemónico, es un todo sobre lo que cada uno/a puede y desea dar. Y en este punto es donde la inclusión es un tema absolutamente cotidiano.

Algo que aprendí entre tantas cosas de Daniel Calmels, es la diferencia entre piso y suelo. En el aula trabajamos en el suelo de la educación, y no en el piso. Nosotros podemos ver un mundo en donde hay un piso, que es el piso con el que tapamos el suelo; le ponemos baldosas o cemento, con el sentido de igualar. Pero en realidad, en educación no hay que emprolijar el terreno para que quede “todo igualito”, porque hay diferencias maravillosas, creativas, únicas, que hace que cada uno pueda expandir su interioridad. Dejar que el suelo se expanda es permitir que nos dejen ver lo que hay en el interior de cada alumno, de cada escuela, de cada comunidad, porque esas son las auténticas semillas.

Una vez le hicieron una pregunta al Flaco Spinetta y él respondió una frase que para mí es una bandera. Le preguntaron: ¿Ya plantaste un árbol? Y Spinetta con su sabiduría respondió, “no, nunca planté un árbol, lo que planté fue una semilla”. Plantemos semillas, dejemos que crezcan, no trasplantemos cosas de un lugar para el otro.

En una sociedad donde el tiempo parece que juega en contra, cuando el tiempo es lo único que nos permite crecer, recuerdo y revalorizo una frase de mi Maestra Mane Bernardo, una acción. Mane compraba bonsái. Me sucedía que al poco tiempo cuando regresaba a su casa no lo veía más. Un día le pregunté porque aparecía otro bonsái y al anterior no lo encontraba. Me dijo: ¿Usted sabe Elena como se hace un bonsái? No tengo la menor idea le respondí. Pues se le podan las raíces, y en algunos casos hasta se le pone papel de metal en la punta, como los pies de las japonesas, y ese ombú que sería inmenso queda chiquito arrinconado en una maceta. Yo los compro, son carísimos, los saco de la tierra, los libero y los pongo en una maceta grande. Claro que se hacen árbol, y se los regalo a amigos que tienen terreno, pero ese ombú es ombú. Liberemos toda situación de bonsái. Liberemos todo lo que a una persona no le permite expandirse en la totalidad de su ser.

También quiero compartir la idea sobre la revalorización de la cultura de cada zona, de cada lugar, de cada espacio. Permitir que esa semilla de esos recuerdos este ahí, viva contándonos y contándole a los otros de dónde vienen, por qué, qué buscan acá y qué no olvidan, porque al que no tiene raíces viene un primer viento y se lo lleva para donde quiere.

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Quiero cerrar con una reflexión que hice con los niños más pequeños con los que trabajo y que la pandemia les hizo tener el miedo a la incertidumbre, el miedo a lo que vendrá. Entonces con el mayor amor que pude les dije: “tranquilos, hay cosas que no cambiaron, como el mar”. El mar sigue allí, moviéndose con sus olas, con sus burbujas. Y si el mar pudiera mirarse en su interior descubriría, como sé que lo descubre día a día, que en el fondo de su profundidad, nada ha variado. Una nena de 4 años se agarró la cara y me dijo: “¿el mar no se fue? .Al decirle que no le brillo su carita y dijo: ¡Gracias!”. Poder anclar inseguridades en pilares resilientes en lo que cada comunidad tiene, el relato de aquello que siempre está, es una posibilidad única de dar certezas, andamiajes, cuidado a infancias que han atravesado una pandemia, y que con los años iremos viendo el sostenimiento que tendremos que hacer de este periodo en donde los docentes, de la manera en que a cada uno según su región le fue posible, hemos estado tan presentes que hay días que casi no nos podemos levantar para volver a salir al aula.

Reflexiones finales

La CTERA, permanentemente ha reconocido el legado de Paulo Freire. Lo ha hecho en todos los contextos históricos formulando preguntas acerca de la educación y ha reflexionado profundamente sobre qué docencia se necesita y se desea.

Es así que en el contexto signado por el acontecimiento mundial de una pandemia que se inició en el año 2019 y que asoló a todas las sociedades, elaboramos esta edición que reúne un conjunto de aportes, ideas, reflexiones, propuestas e, incluso, re-preguntas sobre la convocatoria que realizó nuestra organización gremial para pensar colectivamente acerca de “qué docencia para estos tiempos”.

Durante la pandemia, se habló mucho sobre “la importancia de la educación” y sobre “el valor de la escuela” de cara al porvenir. Llamativamente, entre las tantas opiniones, se han hecho notar considerablemente las provenientes de los sectores más reaccionarios y de los representantes del pensamiento de la derecha que, hasta no hace mucho, se habían dedicado a menospreciar sistemáticamente a las escuelas y a denostar el trabajo docente, en nuestras sociedades.

A su vez, en este tiempo también se han hecho escuchar las voces de quienes siempre participamos y militamos, desde diversos espacios, en la defensa de la educación pública y de los derechos de las y los trabajadores de la educación. Parte de esas voces, fueron aquí reunidas con la idea de promover la reflexión y el debate, dejando a disposición de la docencia un aporte más para la construcción de un proyecto político y educativo que pueda construirse a escala nacional, en el camino del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Ahora más que nunca, es necesario preguntarse ¿de qué educación estamos hablando? Porque evidentemente desde los distintos sectores no estamos pensando lo mismo en ese idéntico acto de enunciación sobre su importancia. Hay quienes valoran la educación, porque ven en ella un posible nuevo negocio para maximizar ganancias y para imponer las leyes del mercado y la pronta empresarial en las escuelas. Pero también estamos quienes valoramos a la educación como un derecho social y humano, y como la posibilidad de formar ciudadanas y ciudadanos críticos y reflexivos, en clave liberadora y de emancipación.

Quienes estamos en la lucha por una educación emancipadora, hemos comprendido que los análisis sobre la docencia para estos tiempos no pueden dejar de lado los temas y ejes problemáticos fundamentales tales como los que se han desplegado en esta obra. Por ello, nos hemos encontrado en un Congreso Pedagógico como el que realizó CTERA en el año 2021, y hemos producido el presente material que reflexiona teniendo en cuenta la problemática de las infancias en contextos de desigualdad, la educación sexual integral en perspectiva de género, los desafíos de la formación docente, la relación de la educación con el conocimiento, la comunicación y las tecnologías, los nuevos desafíos de la enseñanza, el pensamiento pedagógico latinoamericano, la educación ambiental y el desarrollo sustentable, las condiciones de trabajo docente y las escuelas seguras, la interculturalidad, los procesos de privatización y mercantilización educativa, el cuerpo, el juego y la expresión en las escuelas.

Estos son ejes que nos permiten profundizar y complejizar los debates para resistir con los mejores fundamentos los embates del neoliberalismo contra el derecho a la educación y avanzar en prospectiva hacia la construcción de un proyecto político educativo emancipador.

Asumir esta posición de compromiso es muy necesaria en un contexto en el que nos encontramos con sectores político-ideológicos que han trabajado y siguen trabajando incansablemente para posicionarse frente al sentido común como “los defensores de la educación”, planteando una serie de falsos dilemas, que se instalaron burdamente con la contribución de los medios dominantes, tales como, “presencialidad sí o presencialidad no”, “evaluación sí o evaluación no”, “pasantías en secundaria sí o pasantías en secundaria no”. Grandes temas para debatir que fueron intencionalmente reducidos a falsas dicotomías para ubicar rápidamente de un lado o del otro a quienes resuelven la ecuación de manera reduccionista, como si acá nada hubiera pasado y a quienes tra-

taron, por otro lado, de profundizar la reflexión sobre la complejidad de las diversas situaciones problemáticas, agudizadas en tiempos de pandemia.

En este armado político-mediático, parecen quedar del lado de quienes “no valoran la educación” y encasillados en el “cerraron las escuelas por dos años”, las y los que en lugar de exigir a ciegas la presencialidad, planteaban analizar todas las condiciones necesarias y reclamaban los requisitos básicos para poder habitar los espacios físicos de las escuelas, reduciendo los riesgos sanitarios y garantizando la salud y la vida de las comunidades educativas.

También parecen quedar del lado de los/as que “no valoran a la educación”, y encasillados/as en el “no quieren ser evaluados”, quienes plantean la necesidad de pensar en otros modos de evaluación, que atiendan a las condiciones y reconfiguraciones impuestas por la pandemia, y no aceptar sumisamente la imposición de las pruebas estandarizadas que no sólo desconocen las grandes desigualdades sino que, además, las profundizan al no tener en cuenta las tremendas diferencias existentes entre los sectores de estudiantes que pudieron contar con medios suficientes para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia y quienes no contaron con ellos.

Lo urgente, entonces, es ver cómo se desenmascara esta supuesta “importancia” que la derecha le otorga a la educación o, mejor dicho, describir qué les importa a ellos de la educación, y diferenciarla de esa “otra importancia” que nosotros sostenemos, esa importancia que parte, como condición *sine que non*, por definir a la educación como un derecho social y humano.

Ahí radica la importancia que se le da a la educación desde los lugares que resisten a este nuevo embate que el neoliberalismo está dando a escala global. Es decir, en poder pensar colectivamente un proyecto educativo nacional de cara al porvenir en clave de derechos, igualdad, justicia y solidaridad.

Secretaría de Educación - CTERA

■ ¿Qué docencia para estos tiempos?

Participantes

Sonia Alesso

Secretaria General de CTERA. Secretaria General de AMSAFE. Miembro de la Internacional de la Educación.

Hugo Yasky

Diputado Nacional. Secretario General de la CTA. Presidente de la Internacional de la Educación para América Latina.

David Edwards

Secretario General de la Internacional de la Educación.

Alicia de Alba

Investigadora del Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, México. Directora del programa de Investigación “Educación: debates e imaginario social”.

Adriana Puiggrós

Doctora en Educación. Docente e investigadoras de la UBA, UNIPE, UNLP. Asesora Pedagógica del Instituto “Marina Vilté” de CTERA.

Roberto Baradel

Secretario General de SUTEBA, Secretario Adjunto de CTERA. Secretario de Relaciones Internacionales de la CTA.

Rodrigo Vera

Consultor internacional, especialista en formación Docente. Instituto Paulo Freire, Chile.

Lidia Rodríguez

Doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII. Docente e Investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Integrante de APPEAL.

Walter Kohan

Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones del Brasil.

Miguel Duhalde

Magíster en Metodología de la Investigación científica. Docente e Investigador de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Secretario de Cultura de AMSAFE. Secretario de Educación de CTERA.

Valeria Llobet

Doctora en psicología y posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Investigadora del CONICET en UNSAM, y Directora del Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones.

María Carmen Silveira Barbosa

Profesora titular de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Participa del Movimiento Interforuns de Educación Infantil del Brasil.

Patricia Redondo

Maestra, pedagoga. Doctora en Ciencias de la educación, UNLP. Profesora e Investigadora de la FACHE-UNLP. Directora Provincial de Educación Inicial de la Pcia. de Buenos Aires.

Dora Barrancos

Socióloga, historiadora. Doctora en Historia por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Investigadora del CONICET. Asesora Presidencial.

Ana Carcedo

Cofundadora del Movimiento para la Liberación de la Mujer y Presidenta del Centro Feminista de Información y Acción (CEFEMINA), España/Costa Rica.

Graciela Morgade

Doctora en Educación, Master en Ciencias Sociales y Educación. Docente e Investigadora de la Universidad de Buenos Aires.

Flavia Terigi

Pedagoga. Doctora en Psicología. Decana del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nac. Gral. Sarmiento. Profesora de la Fac. de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Myriam Feldfeber

Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Ciencias Sociales. Profesora e Investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Fac. de Filosofía y Letras de la UBA.

Analía Segal

Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación por el Profesorado de Enseñanza Superior Joaquín V. González. Docente de la UNIPE.

Sandra Carli

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora del Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP). Investigadora principal del CONICET.

Inés Dussel

Doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison. Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México.

Patricia Sadovsky

Doctora en Didáctica de la Matemática (FFyL, UBA). Docente e Investigadora de la UNIPE, integrante del equipo de Cultura y Educación de SUTEBA.

José Antonio Castorina

Profesor de Filosofía, Magíster en Filosofía, Doctor en Educación (URGS). Investigador Principal del CONICET y Profesor Consulto de la UBA (FFyL). Profesor en la UNIPE.

Daniel Gaio

Secretario de Medio Ambiente de la Central Única de Trabajadores, Brasil.

Rebeca Logan

Directora de campañas y comunicación de la Internacional de la Educación, Bélgica.

Pablo Bertinat

Director del Observatorio de Energía y Sustentabilidad UTN, Reg. Rosario. Docente e Investigador. Miembro del Taller Ecologista Rosario.

Dalila Andrade Oliveira

Docente e Investigadora de la Universidad Federal Minas Gerais, Coordinadora Red ESTRADO, Brasil.

Mabel Ojea

Coordinadora del Área de Desarrollo, Capacitación e Investigación de la Secretaría de Salud del SUTEBA.

Lilian Capone

Doctora en Medicina. Secretaria de salud Laboral de la CTA, SUTEBA.

Teresa Laura Artieda

Doctora en Educación. Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste. Profesora de Historia de la Educación Argentina. Integrante de la Comisión Asesora del Programa Pueblos Indígenas de la UNNE.

Sofía Thisted

Doctora en Educación. Profesora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora del IICE de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Coordinadora de la Red ESTRADO por Argentina.

Pablo Gentili

Doctor en Educación, Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Secretario de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias del Ministerio de Educación (2019-2021). Coordinador Ejecutivo de la Escuela de Estudios Latinoamericanos y Globales (ELAG).

Fátima Da Silva

Vicepresidenta de la IEAL, Secretaria General de la Confederación Nacional e Trabajadores de la Educación (CNTE), Brasil.

Combertty Rodríguez

Coordinador Regional Principal de la Internacional de la Educación para América Latina, Costa Rica.

Pablo Imen

Secretario de Formación e investigaciones del Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Luján.

Cintia Rogovsky

Doctora en Comunicación. Profesora en Historia de las Artes Visuales, (FPyCS UNLP). Directora de Formación del Ministerio de las Mujeres, Política de Género y Diversidad Sexual (Pcia. Bs. As.).

Alfonso Tamayo

Pedagogo. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Editor de la Revista Educación y Cultura de la Federación de Educadores de Colombia (FECODE).

Gabriel Garzón

Profesor de Educación Física, psicomotricista, animador turístico y psicólogo social. Docente y directivo del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación de Buenos Aires.

Víctor Pavía

Magíster en Teorías y Políticas de la Recreación, Licenciado en Actividad Física y Deportes. Ex Profesor Titular de la Facultad de Cs. de la Ed. UNCo. Investigador en juego.

Elena Santa Cruz

Magíster en Familia. Licenciada y Profesora en Educación Inicial. Titiritera discípula de Mané Bernardo y Sarah Bianchi.

En el marco de las acciones promovidas desde la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) por los 100 años del nacimiento del pedagogo Paulo Freire, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), realizó el Congreso Pedagógico 2021 “¿Qué docencia para estos tiempos?”.

Esta iniciativa de CTERA se presenta en un momento en el que resulta totalmente necesario reflexionar sobre el presente y el porvenir de la educación y de la docencia, partiendo del análisis de un contexto signado por la llegada de una pandemia, y en el marco de la crisis civilizatoria que afecta a toda la humanidad, especialmente, a los sectores más perjudicados y vulnerados en sus derechos fundamentales para tener una vida digna.

Las distintas intervenciones realizadas en el Congreso Pedagógico de CTERA 2021, se transcriben en la presente edición colectiva, con la intencionalidad de compartir los aportes, saberes e ideas con toda la docencia, como así también para potenciar análisis y promover nuevas reflexiones y debates acerca de “lo educativo” en el contexto actual.

Estos aportes realizados provienen desde las miradas latinoamericanistas, ambientalistas, de las identidades de género, la interculturalidad, las infancias y las juventudes, y se sostiene en los nuevos desafíos para la formación docente y la enseñanza, la resignificación de la relación educación y tecnologías, el lugar del cuerpo, el juego y la expresión en la escuela, y las condiciones del trabajo docente.

El legado de Paulo Freire, invita siempre a resignificar nuestras praxis, y también convoca, hoy más que nunca, a la construcción de proyectos político-educativos emancipadores para nuestros pueblos, que nos habiliten para trabajar y luchar por ese nuevo mundo de igualdad y justicia social con el que tanto soñamos.

La presente edición se inscribe en el camino ya iniciado por nuestra organización gremial hacia la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Movimiento desde donde hemos venido confrontando de manera crítica, colectiva y creativa las desigualdades preexistentes en nuestra región, que se han exacerbado durante la pandemia.

Con esta edición, en definitiva, renovamos las expectativas de seguir aportando hacia la construcción de un proyecto político-pedagógico en clave emancipadora, de cara al porvenir. ■