

Democratizar la enseñanza

La potencia de la posición
docente

**Encuentro con
Myriam Southwell**



Serie: Aportes para el debate educativo



Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Cristalli, Roberto

Secretaria General Adjunta: Vidal, Elizabeth

Secretario de Organización: Palacios, María Cecilia

Secretario de Coordinación Gremial: Ricardo, Darío Iván

Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás Rubén

Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis

Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Doldán, Graciela Patricia

Secretario Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Zalazar, Daniel Armando

Secretario Gremial de Gestión Privada: Chaves, Marcela Beatriz

Secretaria de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Toledo, Gustavo Miguel

Secretario de Prensa y Comunicación: Frontróth, Oscar Andrés

Secretario de Acción Social: Baggini, Daniel

Secretaria de DD. HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita

Secretaria Gremial de Nivel Superior y U. P. C.: Chiacchiera, Graciela Mercedes

Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo

Secretaria de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Ferreyra, Blanca Rosa

Secretaria de Educación: Nocco, Fabiana Beatriz

Secretario de Formación Político Sindical: Lescano, Juan Miguel



Democratizar la enseñanza. La potencia de la posición docente. Encuentro con Myriam Southwell, 2023, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba— se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Aportes para el debate educativo

Dirección Editorial: Gonzalo Gutierrez (Director del ICIEC-UEPC)

Coordinación Pedagógica: Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC

Democratizar la enseñanza. La potencia de la posición docente

Revisión de contenido: Florencia Lo Curto

Producción editorial: Carolina Cardone y Ana Medero (Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC)

Corrección: Carina Correa

Diseño y diagramación: Zetas Comunicación y Diseño

La serie *Aportes para el debate educativo* es una publicación del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. San Jerónimo 558, Córdoba (5000). Tel.: 351 4208940/04. Contacto: conectate@uepc.org.ar

Consideraciones sobre el uso del lenguaje no sexista en la UEPC

Desde UEPC, como parte de nuestra apuesta por una sociedad más democrática y una escuela más inclusiva, llevamos adelante acciones en pos de la igualdad de género, cuestionando y debatiendo los distintos tipos de violencia machista y patriarcal que atraviesan nuestra vida en sociedad. Consideramos, tal como se plantea desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación, que “el lenguaje es una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder” y que, por lo tanto, “la utilización del masculino genérico invisibiliza las distintas realidades e identidades, dejándolas en un lugar de subordinación”. En ese marco, desde 2018 comenzamos a promover el uso institucional de lenguaje no sexista, estableciendo como pauta central evitar el uso del masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos.

Cómo citar este material. ICIEC-UEPC (2023). *Democratizar la enseñanza. La potencia de la posición docente. Encuentro con Myriam Southwell*. Córdoba, Argentina.

Presentación

A 40 años de democracia, la escuela pública es el espacio que produce igualdades, amplía derechos y, al enseñar, cuida a las infancias y juventudes renovando así, la promesa de un futuro mejor. Por ello, podemos considerarla como uno de los dispositivos más democráticos que hemos sabido darnos como sociedad.

En tanto la democracia sostiene la apuesta por una sociedad más justa, la escuela posee un lugar central por su contribución a la formación de una ciudadanía crítica, participativa y solidaria. En este sentido, afirmamos que la escuela pública es, en esencia, profundamente democrática e igualitaria; ofrece como horizonte la utopía de vivir en una sociedad justa al colocar la palabra como modo de resolución de las diferencias, al ensayar la participación y la cooperación como experiencia común entre estudiantes, al promover la construcción de lazos sociales humanizantes, al problematizar el cuidado del medioambiente y desnaturalizar las injusticias sociales, pero sobre todo, porque transmite saberes. En este sentido, si la escuela es un tiempo y un espacio en común en el que, más allá de las desigualdades socio-económicas, las y los estudiantes se encuentran como iguales en el ejercicio de aprender y estudiar, es en el trabajo de enseñar donde encontramos una de las principales claves para entender a la educación como un derecho.

En este marco, desde el ICIEC-UEPC, renovamos la apuesta del ciclo **“Encuentro entre docentes. Propuestas para enseñar”** como espacio para dialogar sobre la complejidad de la transmisión en un tiempo que se caracteriza por la co-existencia de desigualdades e injusticias estructurales, con políticas de ampliación de derechos.

En el encuentro inaugural de la edición 2023, Myriam Southwell y Gonzalo Gutierrez conversaron sobre la democratización de la enseñanza y el lugar privilegiado que ocupa la posición docente en esta apuesta. Myriam propuso debatir sobre aquello que, de modo cotidiano, sostiene la inclusión plena en las aulas, aquello que valora especialmente el carácter político, dilemático, activo y sustantivo de la posición docente que se despliega frente a las y los estudiantes, la enseñanza.

Este material es una nueva invitación a pensar con otras y otros.

Gonzalo Gutierrez (Director del ICIEC-UEPC)
Florencia Lo Curto (Integrante del Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC)

Los desafíos de la democratización de la enseñanza en la escuela pública

Este encuentro del Ciclo Entre Docentes nos encuentra reunidas y reunidos con compañeras y compañeros para escuchar a Myriam Southwell. Para nosotros como sindicato, es un honor poder presentarla, escucharla y conversar juntas y juntos. Ella ya nos ha visitado y, como cada vez, sus aportes teóricos son fundamentales para el proceso de formación y reflexión de las y los docentes, donde toman fuerza discursos que ponen bajo sospecha la relevancia de la escuela pública, el trabajo docente y el derecho social a la educación.

Actualmente, nos encontramos frente a varios desafíos. Uno de ellos consiste en batallar contra discursos opuestos a la perspectiva democratizadora de la educación en los que el principal problema se reduce a que las chicas y los chicos no aprenden en la escuela y que las y los docentes no están formados ni preparados para enseñar en el marco de las exigencias que imponen los cambios de época. Entre ellos, se destacan discursos que provienen de grandes empresas que, primero, hacen un diagnóstico sobre la educación basándose en pruebas estandarizadas y luego venden a la nación materiales tecnológicos y plataformas educativas. Para este sector, la educación es una mercancía y es a partir de esta premisa que intentan llegar a las escuelas.

Para nosotros, en cambio, la educación es un derecho social, un derecho humano. El desafío es enfrentarnos con herramientas válidas a este discurso privatizador y de mercantilización que avanza fuertemente en todo el mundo y en América Latina. Es en ese intersticio que tenemos que estar los sindicatos porque si hay alguien que ha impedido, sobre todo en Argentina, que esto avance, o al menos que no lo haga en la gran magnitud que ha avanzado en otros lugares, somos nosotros.

Enfrentar estos discursos que vienen “enlatados”, que son genéricos, que son para todos los países, para todos los lugares por igual así sean tan distintos, es lo que representa el mayor desafío. Desde el sindicato, sostenemos que el freno a este proceso va a estar dado en tanto el Estado esté presente. Nos referimos a un Estado que invierte en más educación, en mejores condiciones materiales, en más tecnología, en más materiales didácticos, en más cargos docentes, en formación. Y el listado podría seguir porque todo ello es necesario para defender la escuela pública.

Esta realidad aplica sobre todo en un proceso tan desigual como el que vivimos en nuestra sociedad y que se refleja también al interior de la escuela. Muchas veces, nos preguntamos ¿cómo vamos a lograr democratizar la escuela? Creemos que el camino lo encontramos si todas y todos los estudiantes están en las escuelas, pero y fundamentalmente, si están con las condiciones necesarias para aprender, estudiar y de ese modo, acceder a experiencias educativas de calidad.

Desde UEPC, defendemos una educación para todas y todos, esto implica que todos podamos ser parte, no solamente las y los docentes, sino también las y los estudiantes, el conjunto de la comunidad educativa, que puedan ser parte de un proyecto colectivo común. Un proyecto que habla del presente, pero que también habla del futuro. Nos encontramos frente a otro desafío, uno que es político, pedagógico y ético.

La posición docente es imprescindible, por eso estos encuentros son fundamentales para que juntas y juntos podamos pensar, reflexionar y compartir a propósito de las experiencias docentes que desplegamos día a día en las aulas. Planear la educación del futuro nos obliga a tener la escucha muy atenta, sobre todo escuchar los intereses de las y los estudiantes, nos demanda hacer de la escuela un espacio valorado por las niñeces y las juventudes. Creemos que una manera de volver la escuela atractiva es lograr que las y los estudiantes se sientan parte. Por eso, este diálogo entre compañeras y compañeros es un espacio propicio para que trabajemos entre todas y todos sobre qué escuela queremos.

Roberto Cristalli
(Secretario General de UEPC)

Fabiana Beatriz Nocco
(Secretaría de Educación de UEPC)

Democratizar la enseñanza.

La potencia de la posición docente



Ciclo Entre Docentes 2023.

Myriam Southwell es Doctora en Ciencias de la Educación. Obtuvo su título de grado de profesora y licenciada de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, realizó su postgrado en Ciencias Sociales en FLACSO y su doctorado en la Universidad de Essex, Inglaterra. Es Profesora Titular de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Además, se desempeña como investigadora en el Área Educación y ejerce como coordinadora del proyecto de Políticas Educativas Comparadas y en las actividades de formación e investigación dentro del convenio de FLACSO con la Unión de Educadores de la provincia de Córdoba. Es integrante del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) y ocupó varios cargos en el Ministerio de Educación de Argentina.

Gonzalo Gutierrez: Buenas tardes, un gusto estar acá. Gracias Myriam por venir. Les contamos que ha salido a las cuatro de la mañana y esta noche volverá muy tarde a su hogar, por eso reconocemos y agradecemos ese gran esfuerzo. A nosotros, desde el ICIEC-UEPC, nos parece interesante generar un espacio de conversación sobre la potencia de la escuela en el actual escenario educativo.

Cuando la convocamos a Myriam, pensamos en sostener un eje de conversación que haga foco en la escuela, sus sentidos y desafíos en los actuales procesos de escolarización. Nos anteceden conversaciones sobre esta cuestión con [Fernando Bárcena](#), [Graciela Frigerio](#) y [Mariana Maggio](#), entre otras y otros. En esta oportunidad, nos interesa retomar la reflexión, considerando que este es un año en el que la desigualdad social crece de forma acelerada, los discursos de odio ganan cada vez más lugar e incluso muchos de ellos se vuelven cada vez más antidemocráticos. En este punto, adquiere relevancia interrogarnos por la función y el sentido de la escuela y, en ese marco, sobre lo que tenemos por hacer desde las aulas.

Cuando vimos el título que propuso Myriam para el encuentro, centrado en la enseñanza, nos dimos cuenta de que allí podíamos hacer un aporte al debate pedagógico de este tiempo. Si miramos brevemente para atrás, podríamos decir que siempre ha habido problemas y que la escuela siempre ha estado en cuestión de una forma u otra, con más o con menos fuerza. Una mirada crítica de esta constante permite advertir que los problemas se fueron resolviendo con propuestas de política pública. En este sentido, en el retorno de la democracia, la cuestión era superar los resabios de analfabetismo que quedaban y abrir el debate educativo. Fue el Congreso Pedagógico¹ el que fungió una serie de consensos que luego dieron lugar a reformas en la década del noventa. En ese momento, ingresa algo que todavía está presente, relacionado con la preocupación por la eficacia y la eficiencia del sistema de un modo que nunca antes lo habíamos visto. Ingresan además, las evaluaciones estandarizadas de la mano de un discurso tecnocrá-

¹ El segundo Congreso Pedagógico Nacional fue convocado mediante la Ley 23.114 en el año 1984, durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1984-1988). Se propuso generar un debate a nivel nacional, en torno a la crisis en la que se encontraba la educación y sus posibles soluciones.

tico y otro curricular en el que las y los docentes quedamos ubicados en una cadena de tecnócratas como implementadores, en vez de ser reconocidos socialmente como trabajadores de la cultura, como sostiene Myriam en uno de sus últimos libros².

También sabemos qué pasó después de los noventa, vino la crisis del 2001 y, a partir del 2003, la curva de desigualdad poco a poco comenzó a invertirse, permitiendo el ingreso de más pibes a la escuela, ampliando la obligatoriedad escolar, estableciendo la educación como un derecho, con un Estado que invirtió más en educación. Es también en estos años cuando se empiezan a radicalizar las críticas educativas, donde pareciera que nada han logrado las políticas de derecho y que todo tiempo pasado fue mejor.

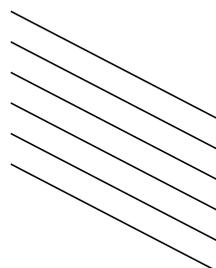
En relación con ello, en algunas presentaciones públicas hemos sostenido que, si tuviéramos que elegir entre la escuela de antes y la escuela de ahora, seguramente elegiríamos la de ahora porque es una escuela que tiene muchos más derechos y otorga mayor centralidad al conocimiento. Hoy, ninguna posición, ni siquiera la más neoliberal puede negar que la escuela es el mejor lugar que tienen los pibes para estar y esa es una conquista que se ha ido construyendo poco a poco y se ha sostenido con mucho esfuerzo, con mucha lucha, con mucho compromiso. En ese marco, a mí me parece interesante que, en vez de ingresar por lo que la escuela no hace, no puede, no tiene – que nos quita del horizonte todo lo que sí venimos construyendo– tal vez la pregunta para abrir la conversación refiere a ¿qué prácticas democráticas es posible reconocer hoy en las escuelas?

Hacernos esa pregunta no niega las desigualdades sociales y escolares que se producen, pero creo que dialoga con la idea de “potencia” que propone Myriam para su exposición. En todo caso, a partir de mirar las escuelas y el trabajo que hacen las compañeras y los compañeros, cabe preguntarnos ¿qué tipo de políticas públicas son necesarias para amplificar la potencia de esas prácticas democráticas? Ese es un punto nodal que nosotros venimos visibilizando de múltiples formas. Por ejemplo, en plena pandemia, generamos una [convocatoria de experiencias que se llamó “Ideas Maestras”](#), donde vimos las maravillas que hacían las escuelas en contextos de ASPO y DISPO³ y, en función de ello, las socializamos mediante audiovisuales que mostraron justamente eso que pasó desapercibido. Tal vez, lo que sea necesario considerar en este presente radica en cómo visibilizar esas experiencias democráticas e interrogarnos sobre cómo hacer para que puedan escalar en otros planos del sistema. Bueno Myriam, ¡todo tuyo!

Myriam Southwell: Muy buenas tardes a todas y todos. Yo quisiera decir, en primer lugar, que cuando Gonzalo me invitó a participar de esta conversación, tardé un minuto y medio en aceptar, porque para mí UEPC efectivamente es ese lugar donde –por larguísimo tiempo– nos hemos formado, donde hemos estado pensando cómo fortalecer y democratizar la escuela. Hoy me acordé de las muchas crisis que hemos pasado... hemos tenido discusiones enormes, preocupados por la encrucijada que cada uno de esos momentos históricos nos proponía o nos imponía. Me acordaba del corralito del 3



Hoy, ninguna posición, ni siquiera la más neoliberal puede negar que la escuela es el mejor lugar que tienen los pibes para estar y esa es una conquista que se ha ido construyendo poco a poco y se ha sostenido con mucho esfuerzo, con mucha lucha, con mucho compromiso.



² Southwell, M. y Vassiliades, A. (Coords.). (2023). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Ágora; 3). Disponible en: <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>

³ Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO).

de diciembre del 2001⁴, que justamente nos agarró acá en el patio de esta casa, cuando no era este hermosísimo edificio que es hoy, sino que era la casita antigua de aquel momento. Muchísimas veces, en este espacio, hemos estado pensando cómo ofrecer una formación interesante, relevante, que efectivamente pusiera a la escuela en un lugar muy significativo. Nos peleábamos mucho porque, además, no queríamos generar una posición cómoda: por ejemplo, las propuestas de formación no se trataban de que la gente reprodujera los textos y que más o menos dijera eso de un modo coherente, sino que todo el tiempo estábamos pensando cómo trabajar con aquello que nos incomodaba, qué de nuestro trabajo cotidiano nos decía que las cosas no andaban bien. Así que, para mí, UEPC es un lugar entrañable, de formación, de recorrido, de muchísimo aprendizaje, por eso me dieron tantas ganas de volver después de bastante tiempo y agradezco mucho que me hayan propiciado esta posibilidad. Perdón que haga este rodeo siendo que Gonzalo hizo una introducción reflexiva, pero no quería dejar de agradecer y de recordar esas cuestiones.

Efectivamente, yo creo que pensar la escuela en clave de democracia es un clivaje en el que uno tiene que seguir abriendo preguntas sobre cuánto ha resuelto cosas nuestra democracia, cuánto ha propuesto de nuevo y cuántas otras cuestiones tiene inconclusas o cuántas, incluso, problemas que suponíamos que, a esta altura, no tendríamos se manifiestan. Sin embargo, coincido mucho con lo que brevemente nos decía Gonzalo respecto a que la escuela de hoy dista mucho de la que transitamos como alumnos.

Los que nos quedamos en la escuela a seguir trabajando con ella después de haberla experimentado como estudiantes, vemos esa transición en el pulso cotidiano. Lo cierto es que la escuela, aún con las muchas dificultades que se van marcando, continúa generando condiciones –aunque no siempre suficientes, sobre todo desde que ha sido obligatoria– para que efectivamente las pibas y los pibes sigan siendo pensadas y pensados en la escuela. Una escuela donde los derechos efectivamente se van expandiendo, donde en la cotidianidad todo el tiempo se piensa cómo hacer una escuela mejor para los chicos y las chicas de hoy, para sus problemas, para sus interrogantes, para sus modos de habitar el mundo, para sus modos de nombrarse, de vivir la vida, sus elecciones particulares y demás.

La escuela ha ido entrando en ese diálogo examinándose a sí misma todo el tiempo, con tensiones, con problemas, con sinsabores, pero lo cierto es que ha ido construyendo diálogos sustantivos efectivamente con esa impronta de democratización. Por supuesto celebramos la democracia y que la escuela se haya ido consolidando en ese sentido es algo que se celebra y además, evitando la ingenuidad, marcamos sus insuficiencias y sus retornos a ciertos lugares que suponíamos que la consolidación de la democracia no nos iba a llevar.

A propósito de esto, uno tiene que estar alerta de esa sensación que cotidianamente recoge en el trabajo en territorio respecto a la insatisfacción de lo que nuestro trabajo produce. Por ejemplo, la preocupación por si los chicos aprenden o no si algo de lo que suponíamos que iba a pasar finalmente no se desplegó, no apareció, si aquellas cuestiones que solíamos hacer y que funcionaban ahora en este escenario no están funcionando, etcétera.

⁴ En Argentina se denominó “corralito” a un decreto impuesto por el gobierno de Fernando de la Rúa el 1 de diciembre de 2001. Esta medida imponía la bancarización forzosa de la economía mediante la prohibición de la extracción de dinero en efectivo de los bancos. Esta situación generó un estallido social, con protestas y manifestaciones por parte de la población que reclamaba la devolución de su dinero. En este contexto, Fernando de la Rúa presentó su renuncia la mañana del 20 de diciembre y se retiró de la Casa de Gobierno en helicóptero debido a las manifestaciones en las calles aledañas.

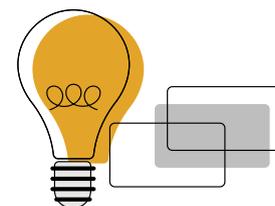
Yo quisiera que hoy pensemos juntos en torno a lo que implica la posición docente, nuestro trabajo cotidiano en las escuelas a más 40 años de democracia, respecto a cómo hacer que esas insuficiencias, insatisfacciones, aquello que entendemos que no termina de funcionar como debiera se convierta en un motor de búsqueda, en una manera de repensarla. Esto para evitar las reacciones frecuentes que uno encuentra –no entre los compañeros de este sindicato porque efectivamente es como decíamos, la acción, la preocupación, reflexionar sobre la escuela, eso siempre ha estado muy presente– sino que encontramos en distintos espacios esta idea de que los chicos ya no son los estudiantes que suponíamos que íbamos a encontrar, que las familias no acompañan, o si el contexto es propicio o no propicio.

Yo creo que no se trata de pasar la pelota a esos lugares, sino de trabajar efectivamente con la posición que construimos activamente, **decisionalmente**. Es decir, cómo se pone en juego esa decisión frente a los desafíos cuando decimos “con estos pibes se puede, con estos pibes no se puede, esto se puede, esto no se puede, hasta acá llego, ya intenté bastante”. O tal vez estoy buscando nuevas opciones en las que se juegan efectivamente los lugares decisionales que son sustantivos para lo que pasa en la escuela y la experiencia formativa que, en definitiva, les ofrecemos a las y los estudiantes.

La escuela se enfrenta permanentemente a expectativas y experiencias contradictorias. Ese carácter hibridado, podríamos decir tensionado, le da ocasión para producir diferentes potencias, atender además distintas dimensiones y construir a partir de la problematización y no de la pretensión de linealidad. Esa productividad en el territorio tensionado tiene mucho que ver con el sentido del trabajo que hoy quisiera poner en escena. Por supuesto que nuestra tarea, ya lo sabemos, está marcada por marcos políticos más generales y tiene los condicionamientos propios de la normativa y las condiciones laborales, pero las incidencias no terminan allí, sino que nuestra acción cotidiana se basa en traducciones, concreciones, operativizaciones de esas políticas, de esos marcos más generales, de esas demandas sociales. Son miradas en las cuales vamos produciendo un posicionamiento y un ejercicio político que nos identifica con la postura que adoptamos frente a los desafíos, con nuestra reacción hacia los obstáculos que se nos presentan en el trabajo cotidiano. Esto es, si decimos “a mí no me formaron para esto” y eso nos lleva, a su vez, hacia la invisibilidad al afirmar “bueno eso es problema de otro” o si, por el contrario, apuntamos al fortalecimiento del nuestro rol, desarrollando nuevas interpelaciones para resolver esos obstáculos.

Se trata también del ejercicio decisional y, por ende, político que ponemos en juego cuando, frente a la aparición de dificultades, decidimos. No es solo que somos parte de las circunstancias cuando, por ejemplo, decidimos que tal aspecto debe ser tomado por especialistas, por expertos, por otros o si, por el contrario, que alguien aprenda o no aprenda. Es nuestro lugar de experticia donde justamente el sentido de nuestro trabajo tiene una enorme potencia y es nuestro lugar a fortalecer.

Me interesa contarles sobre una categoría conceptual, no voy a entrar ahora en la cuestión teórica conceptual de la categoría que desarrollé en el libro que editó el INFoD⁵, *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Quisiera pensar la categoría de **posición docente** en relación a determinadas circunstancias de la vida cotidiana escolar, de las decisiones que se despliegan y que producen quienes forman parte de la escuela. He llegado a



⁵ Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INFoD. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007078.pdf>

esa noción como resultado de las preguntas que se van generando en ese transitar en la escuela, en el intercambio con colegas y, en ese recorrido, fue apareciendo la pregunta ¿por qué instituciones de características similares, reguladas de manera muy parecida, que atienden a matrículas muy similares, con las limitaciones y los condicionamientos de tantas otras, con docentes especialmente formados, con las mismas condiciones salariales, etcétera propician experiencias formativas sustantivamente distintas?

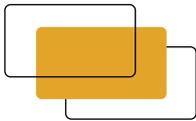
Para mí, esa ha sido una pregunta siempre abierta ¿qué hace la diferencia? ¿Dónde se produce la diferencia? ¿Qué es lo que se propicia, lo que se pone a disposición o se resta de una relación? ¿Qué, de las múltiples maneras en las que se revisa, se modifica, se contraponen cosas nuevas en la escuela, implica desplegar efectivamente ciertas condiciones que, en concreto, hagan una diferencia sustancial en la experiencia formativa, de escolarización de las y los estudiantes? Vuelvo a decir, me lo pregunto en relación a instituciones que se parecen en muchos aspectos y, sin embargo, les abren horizontes de formación distintos para los chicos y las chicas que asisten a ellas.

Entonces, en esa búsqueda, he ido abordando el modo en que las y los educadores construyen posiciones en el trabajo cotidiano frente a situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una lectura de esos problemas, una interpretación, un pensar esos problemas. También la colaboración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su solución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la influencia de elementos históricos de la profesión y de sentidos utópicos acerca de hacia dónde debe ir nuestro ejercicio cotidiano y de sentidos democratizadores que se hibridan. Pero además, muchas veces se interconectan con otros paradójicamente, tal vez más conservadores, más paternalistas, más normalizadores, que se imbrican en nuestros modos de pensar alternativas para el trabajo escolar.

Quisiera partir de una primera escena que, en este caso, no es de nuestras escuelas, sino que la retomo del pedagogo Philippe Meirieu⁶, quien recupera el trabajo de Janusz Korczak⁷, un educador polaco que murió en 1942 en el campo de exterminio que los nazis establecieron en Treblinka. Korczak trabajó en Varsovia en orfanatos y escuelas en las que había muchos hijos de padres deportados, niños de esos contextos tremendos, de enorme violencia. En esas instituciones, había mucha violencia, los chicos se peleaban todo el tiempo. Él intentó una cantidad de métodos para que dejaran de pelearse, pero nada de eso funcionó. La violencia era más fuerte. Un día, a Korczak se le ocurrió algo extraordinario. Dijo: “a partir de hoy, cualquiera puede agarrar a golpes a cualquiera con la condición de que lo prevenga por escrito cuatro horas antes”, e instaló la caja de las peleas. Una especie de buzón donde los chicos escribían “quiero agarrarte a piñas”, ese buzón se vaciaba y se volvía a llenar. Los chicos tenían que contestar “y por qué me querés pegar”. Incluso Korczak aplicó el mismo método con niñas y niños más pequeñas y pequeños, que todavía no sabían escribir ni leer correctamente y debían tener que acudir a otras y otros para que les ayudaran en esa tarea.

⁶ Philippe Meirieu es un pedagogo con una activa participación en las instituciones y los debates pedagógicos de las últimas tres décadas en Francia. Estudió Filosofía y Letras en París. Militó en movimientos de educación popular y fue un activo “católico de izquierda”. Trabajó como profesor en colegios y liceos. Participó del diseño y construcción de los IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) y dirigió el de Lyon hasta el 2006. También dirigió el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP).

⁷ Janusz Korczak, de origen judío-polaco, estudió medicina en la Facultad de Medicina de la Universidad Imperial de Varsovia. Fue escritor y defensor de los derechos de los niños. Se especializó en pediatría y educación especial. Trabajó como médico pediatra en diferentes hospitales y fue director del orfanato Our Home en Pruszków, cerca de Varsovia.



A propósito de esta iniciativa, dice Meirieu, que cuando el pedagogo Korczak inventa esta caja de peleas, inventa a la vez la educación y la democracia. Sobre todo, muestra que el desarrollo psicológico y el ciudadano es el mismo, porque hay allí asimetría entre el acceder al estado adulto y acceder al estado ciudadano. La modernidad, de alguna manera, descubre esto. El ciudadano es aquel que renuncia a su posición infantil, el que sabe tomarse el tiempo de examinar las consecuencias de sus actos, que no está en la inmediatez, sino en el tiempo de la reflexión y, por esto, podemos afirmar que toda educación es una forma de aplazamiento de formarse para el aplazamiento y no para la frustración. Esta escena nos da la ocasión de pensar que hay formas de cuidado más provechosas, donde el cuidado funciona como garantía de derechos, de resguardo y afirmación de una simetría responsable. Porque Korczak estableciendo el lenguaje, el mediador del lenguaje en esas condiciones, efectivamente logró aquello que se proponía: que la violencia bajara y que estos chicos pudieran tener otros vínculos entre ellos.

En esta situación, también hay una aceptación de que el niño tendrá que ir comprendiendo que su deseo no hace la ley, que su deseo choca con la existencia de los demás y que va a tener que aceptar salirse de la omnipotencia. Como decía Freud⁸, no es una cuestión que pase por decirle al chico que trate de renunciar a sus deseos, sino que hay que examinar sus deseos, pasarlos por el tamiz de su conciencia, anticipar las consecuencias de sus actos y examinar más allá del interés individual, el interés colectivo.

Esto último que comentamos –retomando a Meirieu– no es ni más ni menos que la educación y la democracia que se inscriben en el mismo movimiento: la renuncia al narcisismo. Educar a un niño es ayudarlo a renunciar a un narcisismo y educamos para moderar nuestros intereses individuales, para reflexionar acerca de lo que podría ser el bien común y el interés colectivo. En la democracia, la escuela no es otra cosa que un lugar de proyección posible de aprendizaje justamente de la democracia. En este sentido, la posición docente que Korczak despliega allí, como en tantas otras ocasiones, es una posición que se compone de articulaciones, de elementos, de traducciones de varios discursos y de nuevas interrelaciones y tramas que se dan en el marco de mecanismos que han sido denominados de hibridación. Lo llamábamos así antes, los cuales operan movilizándolo y articulando distintas tradiciones y discursos de un ámbito particular con el de la regulación del trabajo docente, promoviendo la configuración de nuevos sentidos a través del discurso.

Este despliegue siempre se realiza en condiciones históricas particulares que implican límites y posibilidades con articulación de sentidos en torno al trabajo de enseñar. La hibridación se desarrolla a partir de un proceso de traducción que pone ciertas experiencias, significados y direcciones en relación con los que ya estaban disponibles previamente. Entonces, la idea de posición docente se funda en la necesidad de considerar, de forma central, la construcción de significaciones por parte de los sujetos y de superar análisis apriorísticos que suelen pensarlo en términos de determinación, que son determinados por una posición, por una condición profesional, por una pertenencia social.

También, la posición docente se basa en una idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura y está situada en coordenadas predefinidas. Por eso, decíamos que se abre la pregunta acerca de qué hace la diferencia, porque esa posi-



⁸ Sigmund Freud fue un médico neurólogo austriaco, creador del psicoanálisis. Fue uno de los pensadores más influyentes del siglo XX.



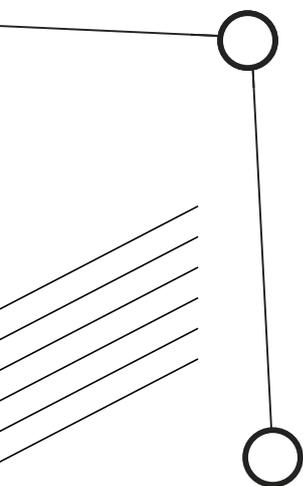
Entonces, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en los que las y los docentes se dejan interpelar tanto por las situaciones, por la presencia de los otros con los que trabajan cotidianamente, como por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no estaban previamente establecidos, sino que se construyen en esa relación.

ción que los docentes despliegan, no lo hacen como condición de que es el resultado de ciertas determinaciones, sino que se producen en esa relación que se establece. No están dadas previamente, por supuesto que están enmarcadas, que hay condiciones generales y que hay ciertos marcos, que propician ciertas cosas, pero en esas condiciones, la posición se despliega en esa relación. No está determinada *a priori*. Justamente allí son esas posibilidades, es ese desafío que implica las circunstancias y los modos en los que se decide actuar, los que posibilitan desplegar una posición. Se compone así esa idea de la posición docente, de la circulación de sentidos, de los discursos producidos en un legado histórico, con sus luces y sus sombras, con todo lo que tiene la historia de nuestra formación, nuestro trabajo docente. También está allí eso que regula y organiza el trabajo de enseñar y los múltiples modos en los que las y los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, los problemas, los desafíos y las utopías que se plantean en torno a ella.

Entonces, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en los que las y los docentes se dejan interpelar tanto por las situaciones, por la presencia de los otros con los que trabajan cotidianamente, como por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no estaban previamente establecidos, sino que se construyen en esa relación. Asimismo, esa conceptualización acentúa la dimensión de posición activa, decisional, dilemática y, por ende, inherentemente política de posiciones que se dan en cada situación. Esta relación, por supuesto, supone un vínculo con los saberes y las formas de la enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizadas porque sufren alteraciones, justamente en la manera en la que se busca resolver los problemas, inventar respuestas para que efectivamente esa difícilísima tarea que es la de aprender, la de adentrarse a un mar cultural que se desconoce, pueda efectivamente producirse. Entonces, frente a esas dificultades, nuestro lugar de enorme potencia es buscarle la vuelta, inventar, ensayar otros recorridos, pensar otras opciones lejos del imposibilismo. Pasar de decir “bueno... con estos chicos no se puede porque el nivel tal, que la institución aquella, porque el colega tal, porque las familias, porque ellos...”, sino, por el contrario, potenciar ese lugar en el que las decisiones cotidianas hacen la diferencia y sostener, concretar que la escuela haga –eso que es su *métier* específico– hacer pedagogía. Es decir, producir, inventar, renovar, discutir todo aquello que sea necesario para que eso que es del orden del aprendizaje pueda efectivamente tener lugar.

Para que tenga lugar, implica una afirmación de la educabilidad del otro, una afirmación, no que “bueno... con tales y cuáles no se puede hacer nada, y bueno a mí me formaron para otra cosa y yo con eso no puedo hacer nada... así que a ese lugar me retiro”, sino la afirmación de que efectivamente todos y todas podemos crecer, desarrollarnos y aprender. La cuestión está en cuánto andamiaje ponemos en funcionamiento para que eso efectivamente tenga lugar. Eso es la escuela, ese es el trabajo docente. Es ese lugar de enorme potencia que nosotros renovamos y en el que apostamos cotidianamente, porque es ese el lugar en el que cobra sentido nuestra tarea.

Esta relación, decía, por supuesto supone saberes con la enseñanza o en relación con la enseñanza y aquí quisiera plantear que, por enseñanza entendemos el acto político, pedagógico y ético de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que les habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar



los propios, esos interrogantes de los que habla María Saleme⁹: aprender, enseñar a abrir interrogantes más que a las seguridades de cierta prescripción. Ahora, enseñar de modo tal que no solo los reconocemos porque en ese vínculo filiatorio los entendemos absolutamente capaces y valiosos para producir ese acto de aprendizaje, sino porque, además, el conocimiento que ponemos a disposición es lo suficientemente valioso para que, con esos aprendizajes, se puedan abrir otros interrogantes, algo que nosotros no nos preguntamos, que las generaciones anteriores no pudieron o no supieron resolver.

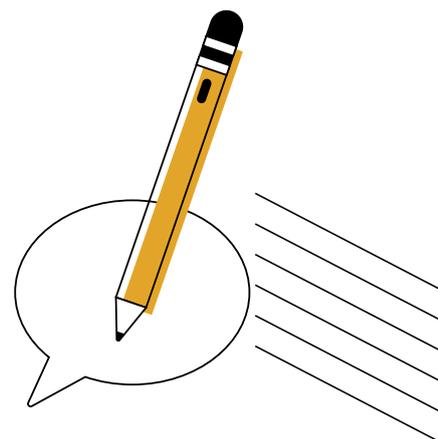
Por lo tanto, ese trabajo de reconocimiento de filiación generacional dice mucho de nuestra posición docente porque difícilmente puedo enseñarle a alguien a quien no le conozco, no le reconozco ser un digno legatario de ese bagaje cultural que la escuela tiene entre manos. Difícilmente lo voy a investir de la potencia, de que aprenda, de que resuelva, de que discuta, de que no coincida, de que problematice, si mi mirada es "bueno... yo sé que vos no vas a ser gran cosa, porque no puedo esperar nada de vos, porque en fin, de dónde venís, de tu familia, de esta escuela, pero bueno, te enseño esto y listo". Hay algo que se transmite, que se pone a disposición y que tiene que ver con ese vínculo de reconocimiento. Sin lugar a dudas es de las primeras condiciones necesarias para poner en juego en la posición docente. Los modos en los cuales nos situamos, reconfiguramos posiciones para lograr una mayor productividad pedagógica, las búsquedas para acompañar más los distintos procesos de enseñanza son estrategias que también propician cambios en la posición de las y los estudiantes. Nuestro cambio de posición, nuestra posición desplegada buscándole la vuelta, diciendo "yo no me resigno a que alguien no aprenda", todo esto, que en la escuela se pone en funcionamiento para que vos, que estás en óptimas condiciones para aprender, efectivamente lo logres": todo es parte de ese investir, de ese reconocimiento, de esa gestualidad que abre o cierra una parte de nuestras acciones escolares. Efectivamente, da cuenta de cómo nos alojamos en ese vínculo de estudiante, de aprendiente, cuando reconocemos a alguien que es estudiante, que es un aprendiente, es alguien que está en ese proceso, está a pleno en eso: que tiene las condiciones para ello.

Con esto de la condición, no estoy diciendo que da lo mismo cuáles sean las condiciones ya que, por supuesto, siempre seguiremos demandando las que sean necesarias para que haya escuelas o edificios, bibliotecas, docentes, cargos, etcétera. Condiciones que estén disponibles para que todo eso suceda. Puede parecer una obviedad, pero el hecho de que las y los estudiantes sean mirados con escepticismo y soslayando su potencia como activo aprendiente o como merecedor de todo el andamiaje que requiere el complejo trabajo de internarse en el mundo cultural que no se conoce, como así también, desarrollar posiciones de escaso reconocimiento para las docentes y estudiantes genera, por supuesto, una significación deslegitimadora del enseñar y el aprender.

De una investigación reciente, he tomado solo unos testimonios de dos colegas que hablaban de estos temas de la siguiente manera. Uno dice lo siguiente: "desde que entro al aula, entro con resto, sabiendo que hay una diferencia, yo terminé la secundaria, soy profesor, hice el profesorado, pero de ninguna manera voy a tratar al pibe como que no sabe nada, como que es un ignorante, como que tiene que hacer todo lo que dice



Eso es la escuela, ese es el trabajo docente. Es ese lugar de enorme potencia que nosotros renovamos y en el que apostamos cotidianamente, porque es ese el lugar en el que cobra sentido nuestra tarea.



⁹ "Un paso previo al imperativo de la formación para un mundo que se perfila altamente organizado y eficiente, supone que el docente se imponga conocer que hoy en el terreno del conocimiento se manejan dos lógicas: la de la explicación que da seguridades y la de lo posible que abre interrogantes". María Saleme de Burnichon (1919-2003). Docente y formadora.

el profesor porque no puede pensar. Al contrario, vamos a plantear un tema, tratarlo leyendo, haciendo cuestionarios y después generar un debate para que el alumno se dé cuenta de que puede interactuar y pensar su herramienta, puede ser lo que quiera, pero sí, ese es el pensamiento que se necesita propiciar. No siempre tenés una relación de autoritarismo, darle todo vos y que después estudie lo que vos le dictaste y que te digan todo de vuelta de memoria, eso no”.

Otro compañero nos decía: “Los docentes deberíamos tener sensibilidad; es decir, ser sensibles ante los alumnos, creo que es la primera condición. Por supuesto que tienen que saber, pero el problema es qué se hace con eso que se sabe. Creo que más allá de lo que se sabe, qué es lo que hace él con lo que sabe y fundamentalmente si es sensible frente a los alumnos, si le preocupa que aprendan, que no le da lo mismo que no aprendan, cómo logra esos mecanismos para que aprendan o cómo los busca”.

Esos testimonios dan cuenta de sentidos amplios para concebir las funciones de la educación y de la escuela, una ampliación de funciones que trascienden aquellas estrictamente académicas, pero que no las puede abandonar porque la manera en la que efectivamente democratizamos el vínculo con la cultura, la manera en la que hacemos una diferencia para volver a la pregunta del comienzo, es posibilitando a esos chicos, a esas chicas que tengan un bagaje de conocimiento que les permita moverse en el mundo, abrir nuevos interrogantes –como planteaba María Saleme– que, en definitiva, puedan gozar de ese patrimonio cultural que les pertenece por derecho. Soslayar eso que supone que “bueno... tan merecedores no deben ser” que nos quita significativamente la potencia y nos quita el carácter democratizador de nuestro trabajo. Si nos parece que, en realidad, no son tan merecedores o que no valen la pena los esfuerzos, lejos de potenciar esa presencia, más bien corroe la capacidad emancipatoria, la capacidad de efectivamente poder problematizar con el conocimiento que se pone por delante.

También Meirieu, en un seminario que vino a darnos al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, contaba que hacía entrevistas con estudiantes de escuelas secundarias y les preguntaba: “para vos, ¿quién inventó las matemáticas?” Le contestaron con cara de bah... qué pregunta obvia, “los profesores de matemáticas”. “Ah! ¿Y por qué te parece que los profesores de matemáticas inventaron la matemática?” “Y... para saber si pasamos al año siguiente”. La verdad que esa capacidad de cosificación del conocimiento convertido en eso, convertido en algo que lo armamos los profesores para saber si se aprobaba o no, tiene que ver con cómo el modo en el que hacemos entrar el conocimiento en la escuela, muchas veces encorsetado en las metodologías, en los formatos de evaluación, pierde la potencia transformadora que tiene.

Si uno pudiera transmitir que las matemáticas fueron una manera que la sociedad encontró para establecer medidas para cuantificar, comerciar, establecer a qué distancia estaban las cosas, operar con lo cotidiano y que eso revolucionó la humanidad; si uno pudiera transmitir que la Revolución Industrial¹⁰ no fue simplemente ese proceso que tiene que ver con la producción fabril, sino que además produjo dinámicas que transformaron la sociedad entera, que le produjeron a la población modos de vida completamente distintos, que el reloj vino a transformar el ritmo de las cosechas, etcétera... De esa manera, ese conocimiento vuelve a tener una potencia disruptiva, emancipatoria que pro-

¹⁰ La Revolución Industrial (1760-1840) fue un proceso de transformación económica, social y tecnológica que inició en Gran Bretaña y consistió en el paso de una economía agraria y artesanal a una dominada por la industria y la fabricación de maquinaria.

picia pensar que a veces, el encapsulamiento de los elementos de la lógica escolar hace perder esa potencia, dando lugar a un modo burocrático: “bueno, sí, hay que ver esto porque está establecido en este renglón y esto me va a permitir saber si pasas o no al año siguiente”.

Entonces, eso tiene mucho que ver con nuestro vínculo con el conocimiento, con la relación que propiciamos con el conocimiento, pero además de estar convencidos de propiciarlo porque creemos valioso que ese miembro de la generación siguiente haga con eso algo, a su vez, valioso, algo que nosotros no pudimos, no supimos, no quisimos, no nos salió como pensábamos. Pero, efectivamente, ese convencimiento de que el valor del otro no puede ser relativizado por nosotros o que el derecho del otro no es un enunciado general y que el derecho del otro está presente, aún cuando me enojo, cuando lo quiero echar de mi clase porque hice un millón y medio de cosas y se resiste, aún cuando sus acciones me violentarían: el derecho sigue estando presente, ni yo ni nadie puede relativizarlo, ni puede soslayarlo. Allí se construye también esa posición de ponerse a disposición, de buscarle la vuelta, de insistir, de volver sobre los pasos, de decir... esto que pensé no funcionó hasta ahora, pero otras cosas tenemos que poder producir para que sí puedan suceder finalmente.

Bueno, creo que en esto hay una clave. En prestar atención a las posiciones que desplegamos las y los educadores, cómo nos situamos, aún tensionados en situaciones dilemáticas, nadie dice que sean situaciones fáciles. También cómo ensayamos estos modos de acción que son provisorios, que nadie nos promete que van a salir bien, pero que en esos ensayos –aún cuando no salgan todo lo bien que quisiéramos– hay un aprendizaje, hay una experiencia que se capitaliza. Esas posiciones habilitan otras para las y los estudiantes que permiten seguir ahondando la necesaria democratización de los vínculos pedagógicos.

La noción de posición docente, entonces, procura dar cuenta de las paradojas y las contradicciones, de la contingencia del conflicto, de la historicidad que atraviesa esa construcción. En ese proceso, se problematiza cierta tradición que actualiza determinados discursos en torno al trabajo docente a la vez que desactiva otros que, en definitiva, no dejar entrar para tomar decisiones también sobre el cotidiano escolar. Cuando, por ejemplo, hacemos un ejercicio crítico de todo el andamiaje sobre educación emocional con el que nos han bombardeado en los últimos años y, a pesar de ello, lo siguen haciendo. Habilitan esas decisiones que ponemos en juego respecto a aquello que nos permite pensar que vacía la escuela de ese conocimiento que es tan necesario batallar.

Con estos elementos conceptuales presentados en torno a la categoría de formación docente, intenté aproximarme a esos interrogantes que planteaba al comienzo sobre la diferencia de formación ofrecida en condiciones similares, igualmente reguladas y enmarcadas en los mismos planteamientos políticos generales. Algunos ejemplos pueden resultar de apoyo al uso de esta categoría conceptual, por ejemplo, la colega Adriana Salsamendi presenta una serie de experiencias desarrolladas por docentes que modifican el formato escolar, de escolaridad primaria, sin que medie necesariamente una política explícita, ni una directiva, ni un acto normativo estrictamente. Su propuesta representa la búsqueda de generar mejores condiciones de escolarización frente a los obstáculos que atraviesan sus estudiantes.

Las experiencias de educadoras como las que señalé van desplegando una posición docente que pone en cuestión la idea de la monoclase y su estabilidad como disposi-



La noción de posición docente, entonces, procura dar cuenta de las paradojas y las contradicciones, de la contingencia del conflicto, de la historicidad que atraviesa esa construcción.



Conviene subrayar que la construcción de una posición implica formas de sensibilidad y modos en los que nos dejemos interpelar por esas condiciones de nuestros chicos, de nuestras chicas y el contexto en el que están nuestras escuelas, se trata de poner un foco en las configuraciones que dan lugar al fortalecimiento o debilitamiento del vínculo de escolarización.

tivo, así como la pretensión de homogeneidad que mucho ya se han cuestionado. Sin embargo, muchas veces sigue operando como una condición necesaria para la enseñanza. Esos educadores establecieron, por ejemplo, pequeños agrupamientos, desarmando el grupo de clase y dándole movilidad, transitando por grupos de clase distintos, incluyendo otras experiencias y perspectivas, modificando sus posiciones y propiciando también cambios de posiciones de las y los estudiantes, discutiendo en la acción la consolidada práctica de las aulas graduadas por edad. Esos colectivos docentes implementaron distintas estrategias que van diseñando autónomamente para transformar la prescripción que el sistema establece respecto a la conformación de grupos por edad, a lo que se contrapone el trabajo por niveles de escolaridad, que incluye a niñas y a niños de distintas edades; también las tutorías entre pares y la circulación de docentes por distintos cursos. Además, la revisión de los agrupamientos para posibilitar nuevas perspectivas que finalmente superen el funcionamiento del aula monogrado y una relación fija con un o una docente como modo dominante en la enseñanza.

De manera similar, en una investigación doctoral que dirigí, recuperamos el registro de escuelas primarias, donde su equipo directo y docente fueron analizando e interviniendo en relación al problema de la repitencia y el abandono escolar que era muy acuciante en la escuela y que producía, además, una valoración negativa por parte de sus docentes y de la comunidad circundante. Ellos decían, “bueno... no vale la pena ir a esa escuela”. Junto con ello, la pérdida de sentido que producía en las y los docentes que trabajaban en ellas, que entendían que su trabajo escolar se había desvanecido, que solo había una tarea de contención y no mucho más que eso. Esas desavenencias se vinculaban a lo que el propio equipo docente nombraba como un desvanecimiento del trabajo específicamente escolar que había sido reducido a la contención social y a la falta de normas.

Desde ese diagnóstico, el equipo impulsó distintas intervenciones autónomas que fueron revirtiendo ese escenario. Teniendo y pudiendo dar justificaciones frente a los equipos de supervisión de porqué tomaban esas decisiones con elementos para argumentar y, por lo tanto, poder sostener ese trabajo. Promovieron así, cambios en la organización escolar, del tiempo en la grilla horaria, estableciendo tiempos de clases más largos que no estuvieran interrumpidos por la lógica de los recreos que se volvían más largos. En este proceso, desarmaron los agrupamientos áulicos por edad y los reagruparon por ciclos, lo que posibilitó atender distintas trayectorias que se alojaban así, dentro de un ciclo más amplio. Modificaron la organización del grupo clase por docentes individuales y se crearon grupos de docentes responsables de un área a lo largo de todo el ciclo. Bueno, distintos elementos, no me interesa dar una receta, sino pensar cómo efectivamente esas instituciones que se vieron frente a lo que entendían que era una pérdida de su trabajo esencialmente escolar, que la escuela no tenía sentido para los chicos ni para ellos, tomaron un modo de experimentar y llevar adelante otras maneras de enseñanza. La búsqueda era democratizar y hacerla factible y productiva para esos chicos concretos que asistían a esa escuela.

Entonces, para cerrar, diría que conviene subrayar que la construcción de una posición implica formas de sensibilidad y modos en los que nos dejemos interpelar por esas condiciones de nuestros chicos, de nuestras chicas y el contexto en el que están nuestras escuelas, se trata de poner un foco en las configuraciones que dan lugar al fortalecimiento o debilitamiento del vínculo de escolarización. Poner el ojo en las condiciones que favorecen u obstaculizan las condiciones de escolarización, en lo que debilita el



vínculo con la escuela, con los aprendizajes y los saberes, o qué los fortalece más que en las características de las y los estudiantes.

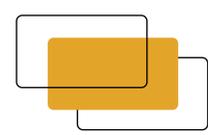
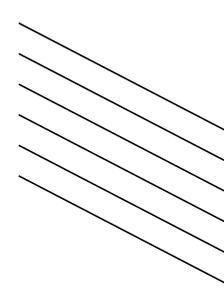
Quiero cerrar con esto: no alcanza con adherir a grandes propósitos, a nociones democratizadoras y una preocupación legítima en el plano más macro en el sentido de la democratización, sino que tienen que construirse cotidianamente en el aula efectivamente las condiciones para esa democratización de acceso al conocimiento. Si adhiero en términos abstractos, pero luego en el aula digo “con estos pibes no se puede hacer nada”, difícilmente esté abonando al sentido de la democratización. Se trata de afirmar en la acción –decíamos hoy y con esto quiero cerrar– que la escuela hace pedagogía. Es decir, pone en funcionamiento una y mil veces las estrategias necesarias para que puedan superarse los obstáculos que implica aprender. Buscar, ensayar, probar todo lo que sea necesario para afirmar que ese es el principal sentido de la pedagogía. Todos y todas podemos crecer, desarrollarnos y aprender, la cuestión está en encontrar los mejores modos para que ello suceda y, para eso, es crucial la posición docente, esa dilemática, ética, por lo tanto, política decisional que se despliega en cada situación. Nada más. Muchas gracias.

Gonzalo Gutierrez: Muchísimas gracias Myriam. De tu presentación me surge un comentario para compartir con vos y algunas preguntas que nos han ido acercando compañeras y compañeros que están siguiendo en vivo esta presentación. Comienzo por un comentario en relación a lo que nos ibas compartiendo, que me parece sumamente interesante. Te escuchaba y pensaba “¿qué pequeño es el límite entre un análisis sobre la posición docente y un discurso normativo que aluda a él desde el deber ser porque, en realidad, lo que tenemos son muchas situaciones en las cuales individualmente no sabemos qué hacer con los otros, con las otras. Ahí emerge otra cuestión, interesante en términos de la subjetividad, porque pareciera que todo lo bueno que nos pasa con los individuos se relaciona con lo que hemos construido individualmente. Pero todo lo malo tiene que ver con un otro que siempre es externo a la escuela, y ahí, a lo mejor, lo que habría que pensar, es una pregunta en todo caso, qué lugar ocupa la cooperación como práctica pedagógica.

Cuando te escuchaba, pensaba en Richard Sennett¹¹, que tiene un libro muy interesante, *El artesano*¹² sobre los ritos de la cooperación. Me parece que, a lo mejor, una de las cuestiones interesantes para salir de esa dualidad “lo que me pasa con los pibes cuando eso bueno tiene que ver conmigo” vs “lo que me pasa con los pibes cuando eso bueno tiene que ver con algo del orden de lo externo a la escuela, como el Estado” es pensar en cómo finalmente esas resoluciones, algunas de las que vos ibas comentando, se producen mediante prácticas de cooperación que son distintas a las prácticas colectivas. Por ejemplo, este es un colectivo, aquí somos un conjunto de personas, incluso cuando cada uno podrá estar más o menos de acuerdo en relación a lo que vos fuiste



Todos y todas podemos crecer, desarrollarnos y aprender, la cuestión está en encontrar los mejores modos para que ello suceda y, para eso, es crucial la posición docente, esa dilemática, ética, por lo tanto, política decisional que se despliega en cada situación.



¹¹ Richard Sennett (1 de enero de 1943, Chicago) es un sociólogo norteamericano. Es profesor de la London School of Economics y la Universidad de Nueva York, creador de *Theatrum Mundi*, una fundación de investigación sobre cultura urbana, y consultor de la ONU. Sus libros reflexionan sobre los cambios políticos, económicos y sociales que comenzaron a darse desde fines de la década de 1960 y principios de la década de 1970.

¹² Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama. Disponible en: <https://iupa.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Sennett-richard-el-artesano.pdf>

exponiendo, pero no estamos cooperando, no estamos cediendo en relación a las individualidades para encontrar un tercero, una cuestión común, que nos unifique en términos de sentido.

Me da la impresión que ahí donde se va produciendo la cooperación empiezan a surgir otras cosas y eso también hace más liviana la carga sobre el peso de quien está enseñando, ¿no? Porque entonces todo no depende de uno individualmente, pero la cooperación tiene que ver, dice Sennett ahí, con una habilidad y una habilidad que forma parte de la construcción de un oficio que él cuantifica en un momento al decir "...los artesanos en la Edad Media llegaban a ser artesanos después de 10.000 horas de trabajo aproximadamente". No sé si hiciéramos el cálculo acá, cuántos años precisaríamos de prácticas sistemáticas de cooperación en las diferencias. La cooperación tal vez sea más difícil porque no depende solo de la escuela, sino que es la escuela dentro de una sociedad que tiene rasgos de mayor intolerancia, entonces, tal vez hay algo ahí para pensar, sobre cómo se hace para que esa posición docente pueda moverse y que no quede solo en si lo reconocemos al otro como sujeto de derecho o no, sino, en todo caso, cómo le encontramos la vuelta...

Por ejemplo, distintos profes pasan por la misma aula, uno podría pensar que las planificaciones estén en un documento colaborativo y que miremos las actividades que producen todos los compañeros y compañeras para sus estudiantes, pensemos cuáles son los recursos comunes que elaboramos como docentes, armemos un taller mirando las producciones de las y los estudiantes. Es en prácticas de este tipo donde nos podemos encontrar con prácticas de cooperación en relación a un hacer. Te comparto algunas preguntas que nos llegan.

Hay compañeras y compañeros que preguntan ¿con qué herramienta podemos luchar desde nuestras experiencias para parar este ataque terrible a la escuela y a la educación? ¿Qué hace que algunos docentes sientan el trabajo como trascendente y otros solo como un trabajo con un horario y un sueldo? ¿Cómo se construye una hoja de ruta para que la escuela pueda ensayar la praxis democrática cuando la agenda libertaria recorre como un reguero de pólvora y pone a la escuela en entredicho? ¿Cuáles serían las mejores vías actuales para renovar la democratización en la docencia?

Myriam Southwell: La verdad que efectivamente alguna de estas preguntas acerca de cómo hacer que la escuela siga teniendo la valoración, que no sea atacada y que no aparezcan estos discursos de fácil reemplazo, de suponer que se puede prescindir de la escuela, creo que tiene mucho que ver con cómo nosotros mismos llenamos de valor aquello que la escuela pone a disposición, por un lado y, por otro lado, mucho está relacionado con lo que vos planteas respecto de la cooperación.

Si esta es una cuestión individual de cómo yo resuelvo tales y cuáles situaciones, eso es mirar corto y es, además una construcción pequeña, acotada. Pero si avanzas en el sentido de la cooperación, además de que supone la reciprocidad, que de alguna manera implica que necesitamos del otro, que ponga en juego los sentidos, lo que hacemos y demás, que se construyen en el largo plazo, funciona como un espacio propicio de formación que se instala, que queda allí esa experiencia para aquellos que van a sumarse luego, etcétera. Estoy pensando en la dinámica institucional donde una experiencia formativa de docentes que se preguntan: "a ver... ¿por qué el 90% de nuestros pibes desaprueban tal asignatura? ¿Y por qué en lugar de simplemente elevar el dato, decir bueno... avisar que esto es lo que está sucediendo y elevarlo no nos abrimos a preguntas sobre esto? ¿Qué hacemos?



¿Qué armamos? ¿Qué ponemos en funcionamiento para que... si está previsto que se aprendan este conjunto de contenidos y no se está pudiendo hacer, bueno... qué generamos para que eso efectivamente se produzca?”.

Efectivamente, ese es un lugar de potencia, de consolidación, de cooperación que instala tradiciones de formación sólidas. Muy distinto a decir, bueno acá los pibes no aprenden, hay que llamar al neurobiólogo, el experto, el psicotecnólogo que nos traiga un saber específico, que nos diga cómo se resuelve esto, que eso nos produce una fragilidad en el lugar que nosotros deberíamos llenar, que nos hace más factibles de ser atacados. Después, viene alguien y dice bueno, la escuela no sirve para nada, les traigo al experto... que viene a decir lo que hay que hacer es esto, esto, esto. Eso es mucho más fácil de hacer, impugnar a la escuela de esa manera es mucho más fácil de hacer que, si la institución tiene una práctica consolidada de abrir interrogantes sustantivos sobre los problemas de su tiempo, sobre qué pasa con esto, qué supone que se tiene que aprender en este nivel de enseñanza, con estas condiciones y demás. Qué inventamos en esto que nos fue un poquito bien, no del todo. Bueno, lo modificamos. Eso es producir cultura en el sentido más amplio que podemos darle. Renovarla, revisarla, ir por más y consolidarla, eso no se borra de un plumazo porque justamente hay allí una potenciación, una consolidación de un campo de trabajo que es el nuestro.

Docente: Bueno, ¿cómo les va? La verdad que no sé si es una pregunta o volver a reflexionar sobre si esto de la potencia de la posición docente no es democratizar la enseñanza, en especial, porque en la actualidad, tenemos en las aulas y en la vida cotidiana ChatGPT¹³ y las IA. Porque, cuando uno se para como docente, con la intención de construir confianza con sus estudiantes, partiendo de reconocer que todas y todos son capaces de aprender, de repente te aparecen tecnologías que te corren del centro de la escena pedagógica. Esto que nos interpela desde la función docente me genera la siguiente pregunta ¿Cuántos de nuestros estudiantes con esas tecnologías van a confiar en que nosotros somos capaces de enseñar?

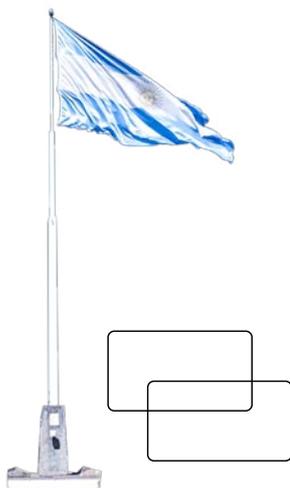
Myriam Southwell: Bueno, es un tema grande como para tomarlo con poco tiempo, pero efectivamente la escuela siempre ha tenido esta dificultad de cómo dialogar con aquello que irrumpe como nuevo, como novedoso. Las tecnologías en sus diferentes formas, a través de los siglos, han ido interpelando un terreno que no estaba habituado a ellas. Pero, yo creo que efectivamente una cosa que la escuela tiene como condición mucho más fuerte que cualquier otra esfera social es su lugar de intermediador, donde uno vuelve a decir, aún con las tecnologías de estos últimos años, de esta última década y demás, que supone que la palabra legítima o el conocimiento está puesto del lado de las nuevas generaciones y que los adultos se supone que estamos más invalidados porque no nacimos con ellas. Hay ahí una no resignación a establecer nuestra condición de ser mediadores, de alertar sobre los usos de las tecnologías, sobre cómo las tecnologías están cargadas de protocolos de uso y demás, que están muy atados a las formas de la mercantilización.

Por ejemplo, hay que plantear que los motores de búsqueda y demás no tienen nada de inocuo, sino que te llevan por la circulación donde están los nichos demarcados y es

¹³ ChatGPT es una aplicación de chatbot de inteligencia artificial desarrollado en 2022 por OpenAI que se especializa en el diálogo. Su objetivo es mantener conversaciones con humanos.

necesario poner allí nuestra palabra desde un lugar de adultos, no de experta de la tecnología, aunque habrá algunos colegas que saben de eso, pero no en la preocupación de ser el hiper-experto en esa tecnología porque siempre vamos a correr desde atrás, porque se desarrolla siempre algo nuevo, pero sí en el lugar de adultas y adultos que ofrecen su bitácora de experiencias respecto a esto. Por ejemplo, tener claro el sentido de saberes propedéuticos: es necesario tener tales y cuáles saberes para que luego las tecnologías puedan ser incorporadas en esa lógica de saberes.

Nosotras y nosotros que somos adultas y adultos anticipamos que el capitalismo se expresa hoy en día de maneras diversas y, entonces, todo aquello que las redes te llevan a consumir tienen que ver con eso y así establecer como ese lugar de intermediadores, donde la palabra adulta sigue haciendo la diferencia. Perdón que vuelvo al latiguillo del comienzo, que hay una experiencia previa que nosotros tenemos y no es un ancla pesada; resulta que somos de antes y, entonces, no tenemos nada valioso para decir porque estas tecnologías nos llegan cuando ya transitamos la vida adulta. Esto no es así, tenemos una experiencia donde diferentes modos de consumo cultural fueron mostrando tales y cuáles cosas. De esa evidencia te puedo contar y creo que conocerla te da mejores condiciones para operar con estas otras nuevas... es lo que se me ocurre como para abrir un tema que seguro requeriría más tiempo.



Palabras de cierre

La tarea del gremio es, fundamentalmente, continuar la defensa por la escuela pública, en este sentido decimos que no va a haber escuela pública, si no hay sindicatos fuertes. Yo estoy convencido de eso, yo estoy convencido de la experiencia vital que tenemos como trabajadoras y trabajadores de la educación de construir lo colectivo. Ahora bien, este discurso que enarbolamos, muchas veces irrumpe con otros discursos que se vienen construyendo en la pos pandemia, ligado a la construcción de otras subjetividades, otras formas de poder.

Claramente, resistir al discurso mercantilista, privatizador de la educación implica seguir sosteniendo formas de vincularse, formas de amar, de sentir, formas de apropiarse del saber, de la noticia de que se sostengan en prácticas ciudadanas solidarias con el otro, que lo reconozcan. Ante este desafío, es primordial tener sindicatos y dirigentes muy fuertes, en UEPC, tenemos una larga historia de lucha que nos respalda para afrontar los debates que se vienen, revalorizando los conceptos de ciudadanía, democracia y lucha política.

Debo reconocer que estamos en una encrucijada muy grande al momento de pensar juntas y juntos la educación del futuro, porque el futuro tal vez no hay que pensarlo como una línea de tiempo en la cual hay algo por venir, pensar el futuro implica estar atento a lo que va sucediendo a tu lado y creo que nosotros estamos muy atentos a eso. Como respuesta tenemos una organización potente que apela a la palabra para mediar la realidad y no el grito ni la violencia. Usar la palabra para mediar la discusión y la lucha es lo más importante. Y eso es lo que sucedió en este diálogo. Una palabra legitimada para debatir las cuestiones de la enseñanza y la posición docente. ¡Gracias Myriam!

Roberto Cristalli

Secretario General de UEPC



Otras publicaciones de ICIEC-UEPC para consultar y descargar en nuestro sitio > uepc.org.ar/conectate

► **El sabor de una magdalena: sobre la inquietante presencia en la relación pedagógica.** Aportes para el debate educativo (2021).

¿Cómo imaginar el acto de presencia cuando el aula ya no es un aula? A partir de una escena de la obra de Marcel Proust, Fernando Bárcena trata de pensar la experiencia de la presencia en el seno de la relación pedagógica, en un contexto donde la misma -no teniendo posibilidad de existir o habiendo quedado completamente transformada en nuestros entornos virtuales- tal vez nos obligue a un esfuerzo de imaginación.

<https://bit.ly/3RH2Fhk>

► **¿Por qué la educación hoy? Las preguntas que nos hacemos, las inquietudes que nos habitan.** Aportes para el debate educativo (2021).

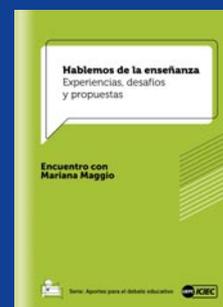
¿Qué significa la escuela en esta época donde las variables que la definen han estado sacudidas por una situación mundial que evidencia con crueldad la fragilidad de lo humano desnudando desigualdades? Graciela Frigerio nos invita a reflexionar sobre las instituciones educativas y los sujetos que las construyen y habitan, en un contexto de incertidumbre producido por el pasaje de la vida cotidiana a la "vida covidiana".

<https://bit.ly/3ANHB2y>

► **Hablemos de la enseñanza. Experiencias, desafíos y propuestas.** Aportes para el debate educativo (2022).

¿Qué podemos sostener de lo que creamos didácticamente en los dos años de escolaridad no presencial y en burbujas? ¿Qué podemos recuperar y qué no de las formas de enseñar que desplegamos antes de la pandemia? Son los interrogantes que recorren esta publicación elaborada junto a Mariana Maggio que nos invita a pensar sobre la enseñanza, experiencias y desafíos en la educación. Este material es una nueva invitación a pensar con otras y otros.

<https://tinyurl.com/24b4mojg>



Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba

Más información en www.uepc.org.ar/conectate

✉ Consultas: conectate@uepc.org.ar

San Jerónimo 558. Córdoba. Tel.: 4208904/07



Conectate Uepc



@ConectateUEPC



Sitio Conectate UEPC

