Publicación mensual con información y datos relacionados a la Educación de Neuquén - Patagonia Argentina - Año X - Nº 23 - Octubre de 2025 - Distribución Gratuita

ISSN 3125-2796

404

REVISTA SOBRE EDUCACIÓN

¿Y SI ENSEÑAR FUERA, ANTES QUE NADA, APRENDER A PREGUNTAR?

Una mirada sobre el diálogo, las preguntas y la tarea docente.

Gustavo Schujman

CTERA · ateneo · Escuela de Formación CARLOS FUENTEALBA · CTA

Comisión Directiva Provincial

- Secretaria General: ***Fany Mansilla***
- Secretaria Adjunta: ***Cintia Galetto***
- Secretario Gremial: ***Angel Zalazar***
- Secretario de Finanzas: ***Alberto Perez***
- Secretaria de Prensa: ***Marisabel Granda***
- Secretario de Formación: ***Cristian Lermanda***
- Secretaria de Educación Primaria: ***Maria Sudan***
- Secretaria de Educación Fisica y Artística: ***Nina Arevalo***
- Secretaria de Educación Inicial: ***Carolina Knotek***
- Secretario de Educación Media y Técnica: ***Raúl Barrera***
- Secretaria de Educación Especial e Inclusión: ***Diana Jara***
- Secretario de Educación Superior y Asuntos Previsionales: ***Alejandro Robledo***
- Secretaria de Jóvenes, Adultxs, FP y Educación Continua Privadxs de Libertad: ***Claudia Lira***
- Secretaria de Organización: ***Fabiola Pita***
- Secretaria de Derechos Humanos: ***Emilse Bustos***
- Secretaria de Juventudes, Géneros y Diversidades: ***Florencia Bobadilla***
- Secretario de Escuelas de Gestión: ***Alejandro Riveros***
- 1º Vocal Tit.: ***Georgina Botta***
- 2º Vocal Tit.: ***Gustavo Arderiu***
- 3º Vocal Tit.: ***Mariela Sieben***
- 4° Vocal Tit.: ***Cristian Pizarro***
- 5° Vocal Tit.: ***Rosana Serrano***
- 6° Vocal Tit.: ***Luis Gutierrez***
- 7° Vocal Tit.: ***Carla Rizzo***
- 8° Vocal Tit.: ***Carlos Ranciglio***
- 1° Vocal Supl.: ***Claudia Boetto***
- 2° Vocal Supl.: ***Oscar Amicci***
- 3° Vocal Supl.: ***Luis Solavagione***

COMO PARTE DE NUESTRO COMPROMISO CON EL CUIDADO DEL AMBIENTE, A PARTIR DE ESTA EDICIÓN, NUESTRA PUBLICACIÓN SE IMPRIME EN PAPEL ECOLÓGICO.

404

REVISTA SOBRE EDUCACIÓN

Publicación con información y datos relacionados a la Educación

Año X - N° 33 - Octubre 2026

Email de la Revista:

404revistasobreeducacion@gmail.com

Cel.:(299) 4159343

EDITOR RESPONSABLE

COMISIÓN DIRECTIVA PROVINCIAL DE ATEN

EQUIPO RESPONSABLE

PROF. ***CARLA RIZZO***
PROF. ***CRISTIAN LERMANDA***
PROF. ***MARIANA PELUDERO***
PROF. ***CATALINA RIGO***
PROF. ***CARLA NOELIA DÍAZ***

EQUIPO PEDAGÓGICO

PROF. ***SANDRA BUTTO***
PROF. ***ALEJANDRA PLÁ***
PROF. ***CAROLINA SARACO***
PROF. ***STELLA RIQUELME***
PROF. ***IONA ARIZMENDI***

EDITORIAL:

Prof. ***Fany Mansilla***

COLABORADORXS:

Prof. ***Damián Plan***
Prof. ***Marcelo Fabian Valerio***
Prof. ***Micaela Ailén Sides***
Prof. ***Georgina Sol Vaioli***
Prof. ***Gustavo Schujman***
Prof. ***Nadina Jalif***
Prof. ***Lilian Raquel Costantino***
Prof. ***Carlos Ramos***
Prof. ***Celeste Bustos***
Prof. ***Marcela Lara***

Maquetación

Carlos Caly Arrieta

Editor:

Mauricio Bertuzzi

ISSN 3125-2796

Se permite la reproducción parcial o total de las notas o artículos que no llevan firma del o de la autor/a, siempre que se cite la fuente, previa autorización de lxs editorxs. Los documentos o notas firmadas son responsabilidad exclusiva de sus autorxs y no representan necesariamente la opinión de lxs editorxs periodisticxs. La dirección de la revista 404 agradece el envío de opiniones y comentarios.

Presentación



¡¡Hola estimadxs compañerxs!!

A través de estas páginas vas a recorrer Chos Malal, Plottier, Junín de los Andes, Cutral Co, Neuquén Capital, Plaza Huincul; Aluminé y Centenario. Por supuesto, en ese andar vas a dialogar con compañerxs que escriben con la intención de llegar a toda la docencia neuquina y si es posible también más allá.

Las experiencias pedagógicas, las reflexiones sobre lo que hacemos, el compartir miradas y perspectivas es el objetivo de esta publicación.

En estos diálogos se desarrollan las ideas de construir permanentemente una Educación Pública Emancipadora, Feminista, Intercultural, Inclusiva, Decolonial… en perspectiva de Derechos Humanos. Si, Derechos Humanos, tan vapuleados por las políticas neoliberales del gobierno nacional. Pero la mejor militancia que hacemos es aquella que visibiliza y resiste. Y en eso estamos, y esta revista también planta bandera como aten.

En este número, hablamos de Educación Popular, donde lo cotidiano se va transformando en clave pedagógica; de Trashumancia, donde la escuela se sumerge a la realidad social que la atraviesa; de Ciencias naturales, donde la naturaleza es explicada desde la ciencia a partir de la exploración de lxs estudiantes andamiadxs por una docente comprometida social y pedagógicamente; de Poesía, que nos mima a través de sus estrofas haciendonos llegar a la Cordillera; de Filosofía, desde una pedagogía de la pregunta; de Didáctica “como ciencia de estudio aparejado con la pedagogía y el desarrollo cognitivo de nuestrxs estudiantes (…) abordándola “(…) junto a la vinculación de lo social y lo político” al decir de su autora; de Gestión y Gobierno escolar, desde experiencias que habitaron la escuela y hoy es necesario analizar; de Comunicación radial, donde emerge la voz de una comunidad a través del puente que construye su escuela primaria; y hablamos, por supuesto de la importancia de analizar el nuevo diseño Curricular de la escuela Secundaria, currícula que hoy habita ese nivel y claramente debemos ponerla siempre en tensión para construir y reconstruir permanentemente esa escuela pública popular que necesitamos como pueblo.

Mucho para leer, mucho para compartir… y acá también va nuestra invitación a escribir para esta revista y de esa manera, llegar al territorio educativo aportando miradas, saberes y conocimientos.

Fany Mansilla
Secretaria General de Aten

Extensión

Escuela de Formación
CARLOS FUENTEALBA



Seguinos a través de nuestra redes y contactos:

Administración: **Lunes a viernes de 12:00 a 19:00 hs. - Perito Moreno 373**
299 **4042058**
Escuela de Formación "Carlos Fuentealba"
@aten_formacion
formacion.aten@gmail.com

La cabeza piensa donde los pies pisan

Educación Popular en la EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) neuquina: sentidos y transformaciones de una experiencia de implementación curricular



Por Damián Plan*

Contexto

Durante 2025 desarrollé el espacio curricular Educación Popular en 3º D del CPEM Nº 64, dentro del Bachiller en Ciencias Sociales de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). La experiencia coincidió con la implementación del nuevo Diseño Curricular jurisdiccional, en el que Educación Popular aparece como espacio del Ciclo Orientado y reconoce como antecedente de competencia a Fundamentos de la Educación. Ese pasaje me llevó a formular una pregunta didáctica: ¿qué cambia cuando la Educación Popular no es solamente un contenido a estudiar, sino una perspectiva desde la cual organizar la enseñanza? El Diseño Curricular aprobado por Resolución CPE N.º 1046/19 propone partir de lxs sujetos, sus saberes y territorios, problematizar la realidad y articular acción y reflexión. La experiencia se construyó desde esos sentidos.

Descripción de la experiencia o proyecto

La propuesta se organizó en dos secuencias articuladas. La primera, “Lo que somos, lo que sentimos, lo que podemos transformar”, buscó construir el concepto de Educación Popular desde problemas y experiencias cercanas. La segunda, “La cabeza piensa donde los pies pisan”, avanzó desde esa lectura crítica hacia el diseño colectivo de un proyecto socio comunitario orientado a las infancias que acuden a la institución con sus familias. La secuenciación respondió a una lógica deliberada: experiencia situada, problematización, conceptualización, diálogo con otros saberes y construc-

ción de posibilidades de intervención. De este modo, el territorio no funcionó como escenario externo al currículum, sino como una dimensión constitutiva de la producción de conocimiento.

Objetivos

La experiencia se propuso construir una aproximación crítica y situada a la Educación Popular; reconocer saberes, problemas y experiencias del estudiantado como puntos de partida para la enseñanza; articular esas experiencias con categorías provenientes de Paulo Freire y de otras producciones culturales y comunitarias; y acompañar el pasaje desde la lectura de la realidad hacia la formulación de una acción colectiva posible. También buscó fortalecer la participación estudiantil sin diluir la responsabilidad pedagógica del docente, entendiendo que participar supone intervenir efectivamente en decisiones, producciones y procesos de evaluación.

Desarrollo

La primera clase comenzó con una pregunta escrita en el pizarrón: "Si pudiera cambiar algo en mi vida, barrio o escuela, cambiaría…". Las respuestas permitieron reconocer preocupaciones personales, sociales y comunitarias: inseguridad, adicciones, falta de espacios de encuentro y necesidades vinculadas con las infancias hijas de estudiantes de la institución. Este registro funcionó como diagnóstico y como primer material de conocimiento.

La música, la historia del blues y diferentes canciones permitieron introducir preguntas sobre expresión popular, desigualdad, opresión y transformación.

Desde allí ingresaron los aportes de Paulo Freire. Un cómic sobre su trayectoria, la lectura de César González y el acercamiento a experiencias concretas de educación popular y organización comunitaria ampliaron las escalas de análisis. Conceptos como pueblo, comunidad, cultura, diálogo, participación, conciencia crítica y transformación adquieren sentido al volver sobre situaciones previamente nombradas. La teoría cambió así de lugar: no apareció como un bloque de definiciones a aplicar, sino como mediación para releer la experiencia.

Las producciones del primer trabajo integrador mostraron una tensión formativa importante: lxs estudiantes podían incorporar categorías académicas, pero necesitaban re descubrirlas para expresarlas con una palabra propia. Las devoluciones buscaron sostener ambas dimensiones: rigor conceptual y experiencia. Reconocer los saberes del estudiantado no significó dejar intactas las primeras interpretaciones, sino ofrecer mediaciones para complejizarlas.

"Enseñar Educación Popular no consistió solamente en explicar qué es: supuso construir una secuencia en la que la experiencia pudiera convertirse en problema, el problema en pregunta, la pregunta en concepto y el concepto en una nueva posibilidad de mirar y actuar."

En el segundo tramo, la pregunta fue qué hacer con lo aprendido. El grupo había señalado la falta de espacios recreativos y de encuentro para las infancias. A partir de allí comenzó a diseñarse una propuesta de juego, arte y encuentro en la escuela. Antes de redactar el proyecto propio, se analizaron otras experiencias para reconstruir sus problemas, objetivos, destinatarios, activida- >>

des, recursos, roles y alianzas. La escritura de proyectos se transformó, de ese modo, en contenido de enseñanza y en una forma de tomar decisiones colectivas.

Este proceso también permitió revisar una idea frecuente: participación no equivale a retirada docente. Cuanto más abierta era la posibilidad de decidir, más necesaria resultaba una intervención didáctica capaz de seleccionar materiales, recuperar lo producido, introducir conceptos, organizar tiempos, formular preguntas y acompañar la escritura. La participación fue posible porque existía una intencionalidad pedagógica que generaba condiciones para decidir sobre algo relevante.

Resultados / aprendizajes

La experiencia permitió observar apropiaciones progresivas de categorías centrales de la Educación Popular y, especialmente, una mayor capacidad para relacionarlas con situaciones concretas. En las producciones aparecieron la construcción colectiva del conocimiento, la participación, la justicia social, el diálogo y la transformación, junto con propuestas vinculadas con huertas, salud, merenderos e infancias. La evaluación dejó de centrarse únicamente en la reproducción de definiciones y buscó reconocer relaciones entre teoría, experiencia y posicionamiento propio. Al finalizar el tramo documentado, el curso había definido participativamente la orientación de un proyecto socio comunitario, iniciado una distribución de roles y abierto articulaciones institucionales. El resultado más relevante fue el pasaje desde una preocupación cotidiana hacia una formulación pedagógica colectiva.

Reflexiones finales

La implementación de un nuevo Diseño Curricular no se resuelve reemplazando nombres en el libro de temas. Entre el documento y la clase existe un trabajo de interpretación y construcción docente. En esta experiencia, el pasaje de Fundamentos de la Educación a Educación Popular implicó desplazar el centro de gravedad de la propuesta: no abandonar la teoría, sino ponerla en relación con sujetos, territorios, saberes y problemas concretos.

La experiencia permite advertir dos riesgos. Uno sería escolarizar la Educación Popular hasta convertirla en una sucesión de autores y definiciones. El otro, identificarla con cualquier actividad participativa o comunitaria, prescindiendo del trabajo conceptual. La potencia del espacio aparece en la tensión entre ambos extremos: la experiencia necesita categorías para ser comprendida y la teoría necesita situaciones que la vuelvan intelectualmente productiva.

En ese sentido, “la cabeza piensa donde los pies pisan” no funciona solo como título de una secuencia. Condensa una posición sobre la enseñanza en la EPJA: el territorio puede ser punto de partida del conocimiento sin convertirse en su límite. Hacer habitable el nuevo currículum supone construir clases capaces de nombrar la realidad, interrogarla, conceptualizar y producir con otrxs alguna posibilidad de transformación. aten

*Profesor de Educación Inicial, egresado del ISFD N.° 12 de Neuquén, y Licenciado en Educación Inicial por la Universidad Nacional de Río Negro

Chos Malal

Trashumancia Educativa

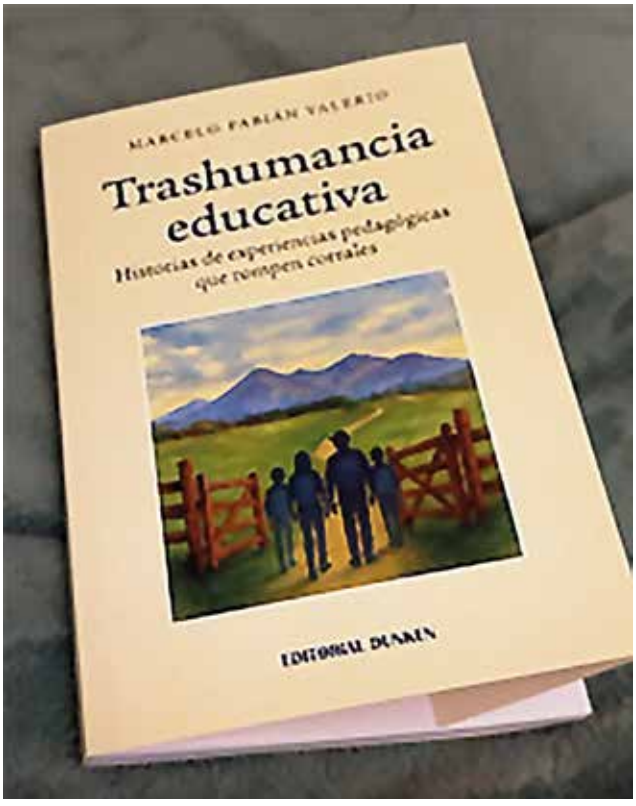
“Una experiencia pedagógica para romper corrales”

La trashumancia educativa es una práctica innovadora y colectiva, que sistematiza y documenta formalmente la experiencia pedagógica y social del CPEM 80 de Chos Malal. Nace pensada, desarrollada y sostenida por una comunidad educativa, su colectivo docente, los/as estudiantes y las familias del barrio, que luego se expande y comparte con muchas escuelas secundarias del norte neuquino.



Por Marcelo Fabian Valerio*

El proceso se inicia en el año 2006 con la LEN (Ley de Educación Nacional N°26.206) que invitó a abrir las tranqueras de la escuela tradicional y conservadora, para pensar así, una nueva escuela secundaria, proponiendo sin saberlo en ese momento, la construcción de una mirada diferente de las instituciones, desde una perspectiva político-pedagógica socio crítica, nacida en el barrio, entre los cerros marrones, en ese rinconcito de la cordillera del norte neuquino.



Para entender cómo nace la experiencia, es necesario que nos traslademos imaginariamente hasta allí, y realizar el ejercicio de caminar ese colegio, escuchar las preguntas que recorrieron los pasillos y aulas en ese momento… ¿Porque muchos de nuestros estudiantes no logran permanecer, transitar y egresar como esperamos, de nuestras escuelas?, ¿Estaremos haciendo lo necesario para acompañarlos, y contenerlos en la misma?, ¿La escuela que tenemos permite que todxs nuestrxs estudiantes ingresen, permanezcan y egresen, haciendo ejercicio pleno de sus derechos a la educación? ¿Sus actividades cotidianas entienden, atienden, acompañan y potencian las posibilidades de nuestrxs pibxs?, ¿Mantener los mismos formatos, trayectorias y contenidos que hace 150 años, ayuda?, ¿Lxs docentes estamos obligados a repetir antiguas prácticas en “piloto automático” que no reflejan, ni responden a las necesidades de sus >>

estudiantes?, ¿La inclusión es solo una expresión retórica, una ilusión o una realidad concreta en las escuelas?, ¿Se puede transformar esto con un fuerte compromiso y trabajo colectivo?, ¿Nos animamos a intentar abrir las tranqueras que contienen encerradas todas esas cuestiones en las aulas?

A todos estos interrogantes respondimos con expectativas, incertidumbre y compromiso, sabíamos que era imprescindible intentarlo. Así que lo intentamos.

La experiencia comunitaria escolar desafió el mandato de la burocracia política y de la élite y de algunos sectores sindicales docentes, que pretendían que nada se modificara, el CPEM80 plantea buscar alternativas construidas por su propia comunidad educativa, desde un paradigma nuevo, donde el acceso a la palabra, a las tecnologías, a la comunicación sea un derecho de todos, no quizás solo un privilegio urbano.
La escuela siguió así siendo un territorio de resistencia y libertad, con mucho debate y tensiones, transformándose en un espacio más abierto, democrático y de contención. La experiencia puso sobre la mesa las tensiones internas y contradicciones de la comunidad y de algunos docentes de la escuela conservadora. La burocracia estatal y los modelos educativos rígidos aparecían a cada paso, pero, aun así, se fue perfilando un modelo no del todo desarrollado, donde se percibía que una escuela que escucha y entiende a sus pibes/as y a los saberes de su comunidad es mucho más reflexiva, afectiva e inteligente que una escuela cerrada y punitiva.

Y allí en medio del Barrio, entre tortas fritas y mate cocido en jarritas de muchos colores, casi sin querer, sin notarlo, con demandas concretas de la comunidad, nace el concepto de "Trashumancia educativa" un reflejo cálido de los crianceros de la región, que no se detienen, sino que se mueven permanente con sus rebaños buscando las mejores condiciones para todxs. Así, la trashumancia practicada por las familias de nuestros estudiantes, pasó de repente a recorrer los pasillos y aulas de la escuela de otras maneras.



La "trashumancia educativa" simboliza entonces el movimiento constante de las construcciones didácticas pedagógicas, institucionales y del trabajo del colectivo docente, con su comunidad educativa, abandonando definitivamente la quietud de muchos años y arriesgándose a emprender un sendero que, con incertidumbres varias, buscando respuestas reales a las genuinas necesidades de lxs alumnxs, con todos y todas.

Es una pedagogía que se sostiene en el movimiento permanente, en el acompañamiento cercano, en el cuidado colectivo, con una dinámica, que rompa con la inmovilidad histórica, que no queda encerrada, sino que camina y observa permanentemente la escuela, el barrio, la región. Así, basados en documentos de CTERA se proyectaron acciones en tres grandes ejes, acciones de naturaleza didáctica pedagógica, institucionales y en las condiciones del trabajo docente.

A modo de síntesis, se habilitaron distintas acciones en cada espacio, como las **trayectorias flexibles** (cursar en distintos turnos el/la mismo/a estudiante), los **cursados a contra turno** (materias previas recursadas en otro turno), rendir las materias **Previas por objetivos,** (espacios de apoyo pedagógico semanales durante el mes previo a las mesas tradicionales de Julio y febrero, con asistencia obligatoria, exámenes en cada encuentro y quien aprobaba allí, tenía aprobada la materia) **Talleres extracurriculares de intensificación de contenidos** (espacios de libre cursado por edad o curso, sin asistencia, con construcción de amplios saberes prácticos, en video filmación, edición de imágenes, sonido, fotografía, danza, música, etc), **Talleres de articulación inter-áreas e interinstitucionales** (proyectos de actividades definidas para integrar diferentes disciplinas e instituciones), **Trabajo docente en duplas y triplas** (Trabajar en distintas áreas por ejes problemáticos o proyectos de manera integrada y en el aula) **Planificaciones áulicas colectivas e integradas**, (para poder sincronizar proyectos, talleres, actividades, seminarios) Planillas de seguimiento individuales de lxs estudiantxs (haciendo hincapié en los procesos, las actitudes y los contenidos en ese orden), **Horas de articulación pagas** (lxs docentxs tendrían horas pagas para planificar, proyectar y realizar las actividades colectivas y los proyectos institucionales e interinstitucionales), etc. Con el objetivo de asegurar el ingreso, permanencia y egreso de nuestrxs estudiantxs.

Lxs docentxs que allí trabajaron no eran intelectuales o académicos renombrados, sino un grupo de profesores/as sencillos con voluntad y decisión. Se fueron motivando progresivamente en el andar, y luego, iniciaron convencidos y colectivamente ese recorrido transformador. Aun con los miedos de lo nuevo, abandonaron el seguro e injusto paraje de la escuela tradicional y al andar observaron, la desertificación que lo envolvía y los restos de los miles de historias incompletas que quedaron en sus cercanías.

Este artículo busca invitar a re hacer preguntas, compartir experiencias y demostrar que otra escuela es posible. Hoy tenemos en Neuquén una de las transformaciones educativas en Nivel Medio más importantes del continente y construida íntegramente por los propios actores del sistema, desde las aulas, con ATEN sosteniendo esta enorme transformación.

Es tiempo de recorrer decididamente los senderos y caminos de la trashumancia educativa, esa que rompa definitivamente los corrales de la escuela tradicional, para continuar la construcción de la Nueva Escuela Secundaria Neuquina, esa que nuestros pibes y pibas esperan y necesitan. aten

*Profesor de Historia
Docente en las escuelas secundarias CPEM 35 de TRICAO MALAL, CPEM 11 DE ANDACOLLO, EPET 13, CEPM 4 Y CPEM 80 DE CHOS MALAL. Se jubiló como Supervisor Regional de Educación Secundaria del Distrito Educativo XI Aluminé.

Autor de: “Trashumancia Educativa. Historias de experiencias pedagógicas que rompen corrales” (Editorial Dunken 2025) “Historias y relatos de la Patagonia” (Kuruf Ediciones, 2012) y “Radioteatro del bicentenario” (Editorial Caleuche 2010)

CPEM Nº 110 - Plottier

Antotipia:
crear imágenes, abrir preguntas y aprender Ciencias Naturales



por Micaela Ailén Sides*

—Profe, ¿qué vamos a hacer con esas hojas?

La pregunta apareció mientras acomodábamos los materiales sobre la mesa. Había ramitas, flores y recipientes que todavía no decían demasiado sobre lo que íbamos a hacer.

—Vamos a intentar dibujar con la luz.

—¿Cómo con la luz?

Me gustaba empezar por ahí, por algo que no se entendiera del todo y diera ganas de averiguar. La propuesta era trabajar con antotipia, una técnica que utiliza pigmentos vegetales y luz para producir imágenes sobre papel. La luz va modificando el color de los pigmentos; las hojas que cubren algunas zonas protegen esas partes y permiten que sus formas queden marcadas. Pero antes de explicar el procedimiento, quería que hubiera tiempo para mirar, preguntar e imaginar qué podía pasar.

Estamos en primer año del CPEM Nº 110, una escuela de Plottier que comenzó a funcionar en junio de 2025. Todavía no tenemos edificio propio ni laboratorio. La escuela tendrá orientación en Artes y el próximo año comenzará cuarto año. Mientras tanto, vamos construyendo una escuela entre espacios compartidos, acuerdos y propuestas que buscamos hacer posibles. Esta clase nació también de esas ganas de encontrarnos con el arte desde las Ciencias Naturales.

Empezamos hablando de las plantas que tenían en sus casas o que conocían. Nombraron aromáticas, frutillas y distintos árboles frutales.



—Mi papá siempre planta tomates cherry.

La conversación fue pasando de una casa a otra. En un grupo donde les estudiantes vienen de distintos barrios y algunas familias de otras provincias, hablar de las plantas abrió un lugar para compartir algo de la vida de cada une.

Después pasamos las ramitas de romero y burrito. Les propuse cerrar los ojos y olerlas. Algunes se animaron.

—¿Qué aroma sienten? ¿Les hace acordar a algo?

—Ay, profe, ya sentí este olor, pero ni idea cómo se llama la planta.

Por un momento, la consigna fue simplemente esa: prestar atención. Entre risas y recuerdos, las ramitas fueron pasando de mano en mano.

Había algo lindo en detenernos alrededor de una planta que quizás muchas veces vemos sin mirar demasiado. Ese rato también era parte de la clase, aunque todavía no hubiéramos escrito ninguna definición ni una consigna en la carpeta.

Les pedí que salieran al patio a buscar sus muestras. Las hojas que iban a usar ya no eran solamente materiales que yo había llevado: podían elegirlas, observar sus formas y decidir cuáles querían incorporar a sus trabajos. La propuesta empezaba a tomar algo de cada grupo.

La antotipia es el comienzo de un recorrido que continuará con la elaboración de cremas y ungüentos de jarilla y caléndula. Queríamos acercarnos primero a las plantas, reconocer qué sabíamos sobre ellas y abrir preguntas que después pudiéramos retomar. Las Ciencias Naturales se fueron encontrando con experiencias que les estudiantes ya traían.

Les propuse pensar qué ocurriría al exponer al sol un papel pintado con la mezcla de cúrcuma, alcohol y agua, con hojas y flores apoyadas sobre él. Aparecieron distintas anticipaciones.

—Va a quedar el color de la flor.

Otres creían que iba a quedar de un tono más oscuro. Registramos lo que imaginaban para después volver sobre esas primeras ideas y compararlas con lo observado.

Mientras preparábamos la mezcla, alguien comentó:

>>



—Mi mamá hace té con eso, profe, con la cúrcuma.

Otra vez aparecía algo de sus casas. Un material que habíamos llevado para experimentar era también parte de una experiencia familiar. Nos detuvimos a escuchar ese comentario y a conversar sobre los usos que conocíamos.

Les pedí que describieran la preparación y que miraran qué pasaba al revolverla y al dejarla reposar. El color era lo primero que llamaba la atención. También podían observar partículas sólidas dispersas y otras que se depositaban. Para pensar si el sistema era homogéneo o heterogéneo, necesitábamos mirar algo más que su color.

Volvimos sobre la diferencia entre mezclar y disolver, y sobre soluto y solvente. Las palabras de la carpeta encontraban ahora una situación para discutir. Mi tarea era acompañar esa conversación y ofrecer una pregunta cuando hacía falta seguir mirando.

Pintaron los papeles con la preparación y usamos el secador de pelo para acelerar el secado. Nos detuvimos en algo que parecía sencillo.

—El papel estaba mojado. ¿Qué pasó con el alcohol y el agua? ¿Adónde fueron?

—Se secaron.

—Se fueron al aire.

Esas respuestas nos permitieron hablar de la evaporación: los líquidos habían pasado al estado gaseoso. El calor y el movimiento del aire ayudaban a que ocurriera más rápido. Recuperamos los cambios físicos y dejamos abierta una pregunta sobre los cambios químicos: ¿qué sucede cuando se forman otras sustancias? El secado del papel y las transformaciones de los pigmentos por la luz nos daban situaciones para seguir pensando esa diferencia.

Los colores trajeron el recuerdo de otra clase.

—Profe, ¿tiene que ver con lo que hicimos con el repollo?

—Ese también cambiaba de color.

Recordamos la actividad con repollo morado como indicador de pH y los colores que habíamos observado con soluciones ácidas, neutras y básicas. Esta vez investigábamos la acción de la luz. Un cambio de color podía tener distintas causas; necesitábamos considerar qué habíamos hecho en cada experiencia para explicarlo. Con los papeles secos, acomodaron las hojas y flores que habían buscado. Probaban posiciones, cambiaban alguna muestra y conversaban sobre cómo podía quedar. Procuré no anticipar todo. La imaginación necesitaba ese espacio, pero también una presencia docente que escuchara y ayudara cuando aparecía una dificultad. Pienso que el derecho a equivocarse se construye en momentos así: cuando una idea puede decirse sin miedo, cuando es posible cambiarla y cuando volver a probar tiene lugar dentro de la propuesta. Hacer y deshacer también forman parte de aprender.

Me interesaba el proceso, además de la imagen que pudiera aparecer: qué habían imaginado, qué observaban y cómo podían explicarlo. Los dibujos, las anotaciones y las conversaciones acompañaron ese recorrido. No todes participaban de la misma manera, y había que prestar atención para que esas diferencias encontraran lugar en el trabajo compartido.

En el recreo pasaron les estudiantes de tercero.

—¿Qué es eso?

Las chicas de primero les contaron qué estábamos haciendo. Por un momento, fueron ellas quienes explicaron la propuesta.
—Ey, profe, nosotros también queremos hacer eso.

Una actividad preparada para un curso despertaba curiosidad en otro. La explicación salía de nuestra mesa y empezaba a circular por la escuela.

Después pasamos por la cocina para realizar el último paso de esa jornada. Les auxiliares también se acercaron a mirar. La clase había pasado por el aula, el patio y la cocina. Fuimos buscando cómo hacerla posible con los espacios disponibles. Eso también forma parte de nuestro trabajo cotidiano, mientras sostenemos la necesidad de contar con un edificio propio y espacios adecuados para las prácticas experimentales.

Al volver sobre la clase, me quedaron dando vueltas algunas de sus intervenciones: el té que prepara una mamá, el aroma conocido de una planta cuyo nombre no recordaban, la pregunta por el alcohol que ya no estaba en el papel. Fui decidiendo cuáles retomar, cuándo sumar una explicación y cuándo dejar una pregunta abierta. Escuchar lo que traían y lo que iban pensando también me ayudó a encontrar por dónde seguir enseñando.



También pienso en lo que el arte hizo posible. Elegir formas, imaginar una imagen y probar con materiales nos acercó a preguntas científicas desde una experiencia de creación. La ciencia aportaba maneras de comprender la técnica; el arte nos invitaba a explorar sus posibilidades y a ensayar otras miradas sobre algo cercano. Las imágenes ofrecían un lenguaje para expresar algo propio: cada composición era también una manera de mirar y compartir con otres.

El proyecto seguirá con las cremas y los ungüentos. Volveremos a las plantas y a las preguntas de esta clase. Me interesa sostener esa continuidad: que lo que enseñamos pueda retomarse, discutirse y adquirir nuevos sentidos. Enseñar Ciencias Naturales tiene que ver con construir herramientas para preguntarse por el mundo, comprender sus relaciones, participar en él y transformarlo. En esos encuentros también vamos construyendo el currículum, como una decisión colectiva, y la escuela pública que queremos habitar. aten

*Profesora de Nivel Medio y Superior de Química por la Universidad Nacional de Río Negro y Técnica Universitaria en Química por la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente cursa la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias en la Universidad Nacional de San Martín. Es profesora de Fisicoquímica de primero y segundo año, de Química de tercer año y coordinadora del área de Ciencias Naturales del CPEM Nº 110 de Plottier.

Rasgos filosóficos de la tarea docente



Por Gustavo Schujman*

El pensar con otros/as a través del diálogo

Seguramente, los/as docentes coincidimos en un punto: uno de los objetivos más importantes de nuestra tarea educadora es ayudar a que niños y niñas se vayan constituyendo como subjetividades autónomas. Y una de las características de la autonomía es la de poder pensar por sí mismos/as.

El pensar por sí mismo/a se reconoce cuando alguien es capaz de decir, cuando alguien no se limita a repetir lo que otros/as expresan con sus palabras.

¿Cómo hacemos desde la docencia para lograr que estas subjetividades a quienes va dirigida nuestra tarea lleguen a decir, y no solo a repetir? La habilitación para el decir tiene que ver con la posibilidad de crear espacios donde se pueda dialogar. Para habilitar el decir, hay que dejar hablar. Seguramente en ese hablar habrá mucha repetición, pero en algún momento surgirá el decir, surgirán los sujetos, sujetos que construyan junto con otros/as pensamientos genuinos (no necesariamente originales), sobre aquello que sucede, o sobre aquello que se pone como tema en cuestión.

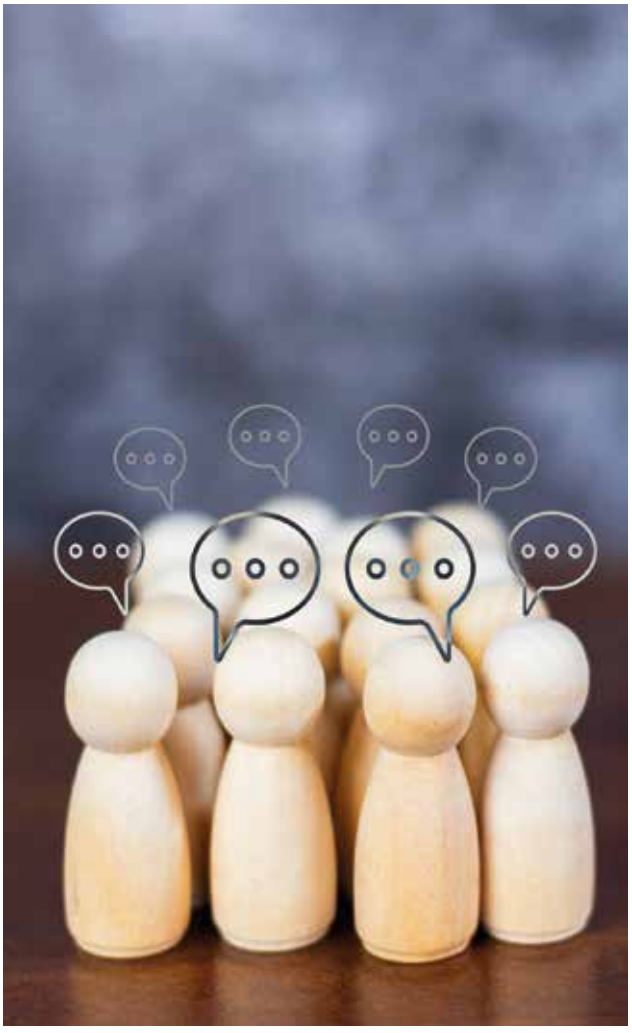
El problema es que se suele confundir “diálogo” con “polémica”. Polemizar no es sinónimo de dialogar. Ya en la etimología de estas palabras se encuentra claramente la diferencia. La palabra diálogo deriva del griego antiguo y puede dividirse en dos partes: διά (día) que significa “a través”, y λόγος (logos), que significa “argu-

mento, razón". Podemos, entonces, definir al diálogo como "camino a través de razones". El término "polémica" también deriva de palabras del griego antiguo: πολεμικός (polemikós) significa "belicoso, hostil", y πολεμική (polemik□) significa "arte de la guerra". Podemos arriesgarnos a definir a la polémica como una "guerra a través de palabras".

¿Qué es lo que prevalece en nuestra sociedad y en nuestra vida cotidiana: la polémica o el diálogo?

La lingüista norteamericana Deborah Tannen ha planteado hace más de una década que lo que se ha instalado en nuestra sociedad es la "cultura de la polémica" [1]. Esa cultura de la polémica nos obliga a contemplar el mundo y sus habitantes como si fueran nuestros/as enemigos/as, basándose a la vez en la premisa de que, para conseguir una meta, lo mejor es desplegar una enconada actitud de oposición frente a todo y frente a todos/as. Y, para demostrar que se sabe pensar, parece indispensable criticar y atacar. Así, en lugar de intentar comprender al otro/a y resolver un problema o una discrepancia, sólo pretendemos ganar la batalla.

Los medios de comunicación propician, en el mejor de los casos, la intervención de las "dos caras de la moneda" como una supuesta muestra de objetividad, obviando el hecho de que a veces son más de dos "partes" las implicadas y dejando a un lado, también, el que se pueda estar concediendo una excelente tribuna a personas que manipulan a su conveniencia determinados hechos sociales o históricos. La manipulación, la mentira y la violencia simbólica se multiplican en las redes sociales, en las que el anonimato vuelve impune a quienes envían mensajes agresivos y virulentos. Hoy las redes sociales están llenas de esas palabras que jamás son acompañadas por un cuerpo a la hora de decir lo que dicen, en clave de improperio, agravio o simple bravuconada.



En este contexto, la apuesta filosófica de los/as docentes pasa por crear un clima escolar que debilite esa cultura habilitando tiempos y espacios para el diálogo. Un diálogo "cara a cara" que recupere lo mejor de la tradición filosófica:

> **Un diálogo en el que los interlocutores se consideren falibles y en el que nadie ocupe el lugar del saber.**
>
> **Un diálogo en el que no haya exclusiones ni asimetrías ni se exijan capacidades especiales para intervenir en él.**
>
> Un diálogo que forme parte de la vida cotidiana, que suceda no como un acontecimiento extraordinario sino como algo ordinario constitutivo de nuestra convivencia.

>>

Un diálogo que apele a la razón sin dejar de dar lugar a los sentimientos.

Un diálogo que sea un camino para construir un suelo común o, al menos, para compartir y transitar desacuerdos fructíferos e interesantes.

La tarea docente frente a las preguntas filosóficas

La filosofía tiene un comienzo histórico que se ubica hace 2500 años en Grecia. Sin embargo, sus orígenes se remontan mucho más lejos en el tiempo. "Comienzo" y "origen" no son sinónimos. El comienzo es histórico y refiere a la producción de teorías por parte de los filósofos. El origen, en cambio, refiere a los motivos que nos llevan a hacernos preguntas filosóficas. El filósofo alemán Karl Jaspers, en su pequeño libro "La filosofía" [2] propone tres motivos por los cuales los seres humanos sienten la necesidad de filosofar: el asombro, la duda y las situaciones límite.



El asombro puede suscitarse cuando vemos el maravilloso espectáculo del universo del que somos parte. También puede darse, por ejemplo, al presenciar el nacimiento de otro ser humano. La admiración que nos produce determinados acontecimientos o fenómenos nos lleva a pensar el mundo en que vivimos y a extrañarnos de lo que nos rodea. En el asombro advertimos todo lo que no sabemos, descubrimos nuestra ignorancia. ¿De dónde viene este mundo en que vivimos? La sorpresa que nos produce la vida misma es fuente de preguntas y de razonamientos filosóficos.

La duda es una actitud que asumimos por no sentirnos satisfechos/as con las respuestas halladas por nosotros/as o brindadas por otros/as. Advertimos que el conocimiento humano puede contener errores y desconfiamos de nuestro imperfecto saber. Incluso, lo que nos parecía obvio es también objeto de duda. Y nos damos cuenta de que lo obvio puede ser falso. Así, la aplicación de la duda a respuestas dadas (por autoridades, por textos, por personas famosas, o por nosotros mismos) genera nuevas preguntas.

Las situaciones límite son las situaciones que vivimos por el hecho de ser seres humanos. Son situaciones en las que sentimos nuestros límites: somos seres frágiles y mortales. Eso hace que en algunos momentos suframos, o sintamos angustia, o nos enfermemos. Por lo general, somos conscientes de estar en una situación límite cuando vivimos momentos difíciles: la muerte de un ser querido, un amor no correspondido, el fracaso de un proyecto. La conciencia de estos límites nos lleva a filosofar y a preguntarnos por el sentido y el valor de la vida humana.

Algunas de las preguntas que se hace un niño o una niña son preguntas filosóficas, especialmente aquellas que surgen de situaciones límite. Como tales, son preguntas ineludibles, pero, a la vez, incontestables. Son preguntas muy hu-



manas que las personas se plantean, aunque las posibles respuestas siempre sean insatisfactorias. Esto es así porque, en tanto personas, somos seres pensantes que no solo vivimos y actuamos, sino que también nos preguntamos por el sentido de nuestro vivir y de nuestra acción. Son preguntas inquietantes, porque se refieren al sentido mismo de la propia existencia o de la realidad. Son preguntas de verdad o verdaderas preguntas.

Nuestra tarea docente cobra una auténtica dimensión filosófica cuando nos esmeramos en mantener despierta la capacidad de asombro y la curiosidad de niños y niñas, cuando dejamos entrar el aire fresco de la duda, cuando nos mostramos disponibles para escuchar las preguntas existenciales que pueden llegar a formular nuestros alumnos y alumnas, cuando inhibimos nuestras respuestas para dejar lugar al despliegue y a la construcción conjunta del pensamiento de los/as estudiantes.

Quienes desarrollan estos rasgos filosóficos en su propia tarea pueden ser considerados/as docentes filósofos/as. No porque hayan cursado la carrera de filosofía sino porque muestran en su accionar una actitud filosófica, un pensamiento abierto que no se construye en soledad sino en diálogo con otros/as, una actitud socrática que reconoce la propia falibilidad, que prefiere escuchar más que hablar, que se interesa no tanto en las respuestas concretas a las preguntas que se plantean, sino más bien en el valor de las preguntas mismas porque amplían nuestra concepción de lo posible, enriquecen nuestra imaginación y desarman los dogmas que adormecen nuestro interés por el saber. aten

[1] Tannen, D. (1999): La cultura de la polémica. Del enfrentamiento al diálogo. Barcelona. Paidós.

[2] Jaspers, K. (1953): La filosofía. México. FCE. Breviarios.

*Profesor y licenciado en Filosofía de la UBA

ISFD N°12, Neuquén Capital

Bajar de la luna y habitar el aula:

La práctica situada en la didáctica de las ciencias sociales



Por Nadina Jalif*

Pensar la didáctica hoy en día nos desafía (como docentes) a la observación del contexto. La didáctica como ciencia de estudio aparejado con la pedagogía y el desarrollo cognitivo de nuestrxs estudiantes, debe ser abordada junto a la vinculación de lo social y lo político. Y quizás algunxs que me estén leyendo se pregunten ¿qué tiene que ver si la clase puedo dictarla igual? Hay una raíz intrínseca de lo didáctico que considero como la base, que es la práctica situada, frase tan usada en los últimos tiempos en los ámbitos educativos, ¿pero que nos refiere lo didáctico a lo situado? ¿Cómo lograr esa situación en mí práctica?

La didáctica de las ciencias sociales en Argentina es un diálogo constante entre las teorías universales y de producción local con categorías propias que se traduce en aulas *como espacios de construcción, memoria y de elaboración de pensamientos emancipadores*. Claramente esto último que señalo se dará, siempre y cuando atendamos el desarrollo cognitivo de quienes participan en ese espacio. Como bien podemos tomar de Lev Vygotsky, David Ausubel, que hemos revisitado sus teorías en la formación docente, pero cabe el espacio para recordarlo. Desde el aporte en relación con las zonas de desarrollo próximo (ZDP). El/la docente mediando esa construcción de conocimiento, dado que desde su postura el aprendizaje es un proceso social y cultural. En cuanto Ausubel por su acercamiento a la elaboración de conocimientos significativos, nos coloca en una tensión, de "no forzar contenidos", como me gusta nombrar en mis clases. El aprendizaje es significativo en tanto y en cuanto al educando le parezca útil / significativo. No siempre cumplimos ese "deseo", anhelo u objetivo, pero lo intentamos, y ahí yace, el fortalecimiento de nuestra práctica y la esperanza de continuar enseñando.

Yves Chevellard, teórico francés, nos puso a revisar este "saber sabio" a "saber enseñado". ¿Cuáles implicancias o tensiones reconozco en mi práctica? ¿Puedo saber mucho y eso se traduce a que enseño mucho? No, o al menos parcialmente.

Los objetos de saber que el currículum presenta deben atravesar la trasposición didáctica, pero también interpelar el *capital*

cultural y los *habitus* que, siguiendo a Bourdieu, configuran las disposiciones de pensamiento y acción de les/os/as estudiantes. La enseñanza de lo social se vuelve significativa cuando reconoce esa matriz y la convierte en puente, no en barrera.

El arte del docente consistirá en bajar de la luna esas teorías que me plantea el currículum y que debo llevar a mi hora en mi lugar de trabajo. El arte de enseñar, sin banalizar los conceptos, sin demonizar otros. Nos aproxima a dar la libertad de creación, ya que el contenido de las ciencias sociales implica la construcción de base a partir de las configuraciones sociales, el capital cultural y político identitario de les estudiantes.

A modo de ejemplo y cierre, aporto cruces de diálogo entre autores que son pilares de la didáctica en general y los teóricos específicos de la sociales:

La didáctica de las Ciencias Sociales, como campo específico siguiendo a Camilloni, crea un objeto de enseñanza nuevo, que en primaria implica transformar el concepto de "organización social" en una secuencia sobre roles y trabajos en el barrio". En este apartado la *transposición didáctica* (Chevallard) y *Didáctica Específica* (Alicia Camilloni).

El *Aprendizaje Significativo*, de Ausubel, y el pensamiento de Problemas Sociales relevantes de Isabelino Siede, podemos observarlos a partir del concepto de derechos humanos. Para que sea significativo, no partir de la Declaración Universal, sino de un problema cercano: un conflicto por el acceso a la vivienda o al espacio público de la comunidad del estudiante, para luego ampliarse conceptualmente con otros.

Socio – constructivismo (Vygotsky) y las *lecturas de fuentes* (Beatriz Aisenberg). En la ZDP, les docentes no explican una carta de un inmigrante del siglo XIX; siguiendo a Aisenberg, actúa como mediador haciendo preguntas que ayuden a les/as /os estudiantes a contrastar lo que el texto dice con sus saberes previos sobre la inmigración actual, co construyendo así a la interpretación histórica.

Por último, podemos visitar la *Didáctica Crítica* (Klafki) y a Paulo Freire (*Praxis*), para pensar por ejemplo en qué la enseñanza de la economía no solo es bancaria, ni se limita a definir oferta y demanda. Es problematizadora cuando se aborda el "problema fundamental" de la inflación actual, usando categorías teóricas para "leer el mundo" y pensar soluciones desde la acción colectiva. aten

*Profesora en Geografía y Productora de Contenidos "Soy docente, productora de contenidos y escritora. Mi mirada del territorio cruza la poesía con el ambiente, la educación con la creación"

Del aula a la gestión “Cuando cambia el lugar, pero no la mirada docente”



Por Lilian Raquel Costantino*

Durante muchos años, mi manera de mirar la escuela estuvo ligada al aula. Allí transcurría buena parte de mi experiencia docente, enseñar, planificar, escuchar, acompañar trayectorias, resolver situaciones inesperadas y aprender también de los estudiantes.

El paso a la función de vicedirectora significó un cambio de lugar, de compromisos y de perspectiva. Sin embargo, comprendí que asumir una función de conducción no implica dejar de ser docente. Implica ampliar la mirada y asumir nuevas responsabilidades dentro de la misma tarea educativa.

Pasar del aula a la gestión significó descubrir una escuela que, muchas veces, no resulta visible desde el lugar docente.

Desde el aula, una situación suele observarse desde una perspectiva centrada en la relación con los/as estudiantes, la enseñanza, la convivencia y aquello que ocurre dentro del grupo. Desde la gestión, la mirada necesariamente se amplía.

Una situación de consumo de un/a estudiante, por ejemplo, no puede reducirse a una falta que debe ser sancionada. Implica preguntarse qué está ocurriendo, qué responsabilidades corresponden a cada actor, cómo intervenir sin estigmatizar y cómo garantizar el cuidado del/la estudiante y de la comunidad educativa.

Algo similar sucede frente a un conflicto entre un estudiante y un docente. La gestión obliga a escuchar las distintas voces y comprender que acompañar no significa necesariamente dar la razón a una de las partes sino…

- Reflexionar sobre las transformaciones que implica asumir una función de conducción sin abandonar la identidad docente.

- Reconocer la importancia de ampliar la mirada para comprender la complejidad de las situaciones institucionales.

- Pensar la autoridad desde la responsabilidad, la coherencia, el diálogo y el cuidado.



Por Carlos Ramos*

La educación pública se sostiene desde el territorio

DESDE LA SECRETARÍA DE FORMACIÓN DE LA SECCIONAL CUTRAL CO-PLAZA HUINCUL, SE RATIFICA EL ACOMPAÑAMIENTO A TODAS LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, SOSTENIENDO QUE LA FORMACIÓN ES CONTINUA, PERMANENTE Y SE CONSTRUYE CON OTRXS.

EN ESTA OPORTUNIDAD, AGRADECEMOS A LA VICEDIRECTORA DEL CPEM N.° 58 DE PLAZA HUINCUL, QUIEN COMPARTE, DESDE SU TRAYECTORIA, CÓMO VIVE LA EXPERIENCIA DE EJERCER ESTE CARGO, LOS DESAFÍOS QUE IMPLICA Y ALGUNOS ASPECTOS VALIOSOS DE SU GESTIÓN Y DEL GOBIERNO ESCOLAR.

ESTE ARTÍCULO FORMA PARTE DE UNA SERIE DE PROPUESTAS DE ESCRITURA EN LAS QUE BUSCAMOS NARRAR Y COMPARTIR EXPERIENCIAS, REAFIRMANDO UNA VEZ MÁS QUE LA EDUCACIÓN PÚBLICA SE SOSTIENE DESDE EL TERRITORIO, JUNTO A NUESTRXS COMPAÑERXS QUE HACEN ESCUELA DÍA A DÍA.

*Secretaría de Formación de
ATEN Cutral Co – Plaza Huincul

- Revalorizar la corresponsabilidad como condición necesaria para sostener una institución educativa.

Gestionar una institución educativa implica tomar decisiones y, muchas veces, sostener límites aun cuando hacerlo genera incomodidad.

Hay momentos en los que esos límites deben plantearse frente a las familias. Algunas convocatorias de asesoría pueden desarrollarse en contextos de enojo o incluso de violencia verbal. Acompañar a las familias no significa aceptar cualquier forma de trato. La escuela también necesita ser un espacio cuidado para quienes trabajan en ella.

Otras veces los límites deben plantearse hacia adentro de la institución, frente a un superior inmediato o dentro de los propios equipos de trabajo. Aprendí que conducir también significa poder decir que no cuando una decisión puede afectar el funcionamiento institucional o el bienestar de quienes forman parte de la escuela.

La autoridad institucional requiere coherencia, fundamentos y capacidad para sostener decisiones. Como docente, aprendí que la autoridad se construye en el aula a través del conocimiento, la palabra, la coherencia y el vínculo.

Como vicedirectora, comprendí que adquiere otra dimensión, implica garantizar acuerdos, ordenar situaciones, acompañar a otros y asumir decisiones institucionales.

En esta tarea, las herramientas y dispositivos institucionales permiten construir y sostener el diálogo entre docentes, estudiantes y familias. Los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), actualmente en proceso >>

de redacción, representan una oportunidad para acordar colectivamente criterios y límites que orienten la vida institucional.

También resultan valiosos los recursos didácticos que permiten conocer los procesos educativos de los estudiantes y sostener una mirada integral sobre sus trayectorias.

diante y construir estrategias que hagan posible su participación y aprendizaje.

A estas herramientas se suman las intervenciones del equipo de coordinación pedagógica y asesoría, junto con protocolos de acompañamiento personalizado ante diferentes dificultades escolares. El seguimiento de au-



Fotografía institucional del **CPEM Nº 58 "Dr. Héctor Sosa"**.

Prácticas sencillas, como respetar el turno de palabra y levantar la mano para intervenir, favorecen el diálogo permanente entre estudiantes y docentes, ayudan a restablecer relaciones de confianza y respeto y, al mismo tiempo, ponen límites.

En una escuela inclusiva, los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) constituyen otra herramienta fundamental. Permiten atender las particularidades de cada estu-

sencias, retrasos, situaciones de convivencia y otras dificultades requiere articular el trabajo de la asesoría, la familia, las/os docentes y las demás instancias institucionales.

El objetivo no es solamente corregir una conducta, sino construir un camino más concreto y asequible para el/la estudiante que atraviesa dificultades o presenta comportamientos inadecuados vinculados con situaciones extraescolares.

Por eso, poner límites no significa cerrar puertas. Significa ofrecer un marco claro, acompañar y construir alternativas. Una escuela que cuida también debe ayudar a cada estudiante a encontrar condiciones posibles para continuar aprendiendo.

Resultados y aprendizajes

El principal aprendizaje de este recorrido fue comprender que la gestión no me alejó de la docencia, amplió mi manera de ejercerla.

Aprendí a detenerme antes de intervenir, a escuchar diferentes perspectivas y a comprender que detrás de cada conflicto existen historias, vínculos y contextos que necesitan ser considerados. También aprendí que acompañar no significa reemplazar.
Y, sobre todo, aprendí que la mirada institucional no debe hacernos perder de vista a las personas.

Recuerdo particularmente a una estudiante que atraviesa situaciones de violencia familiar. En medio de sus dificultades, encontró en la escuela un lugar donde sentirse escuchada y segura. En una de esas ocasiones, simplemente me abrazó.

No hubo un acta que pudiera registrar ese momento. No hubo una planificación que pudiera anticiparlo. Hubo un abrazo.
Y en ese abrazo comprendí, una vez más, que detrás de cada función, cada responsabilidad y cada decisión institucional hay una persona que necesita encontrar en la escuela un lugar donde pueda sentirse cuidada.

Reflexiones finales

Pasar del aula a la gestión no significa abandonar el lugar docente. Significa asumir otra responsabilidad dentro de la misma tarea educativa.

Antes miraba la escuela principalmente desde mi aula. Hoy intento mirarla desde múltiples lugares, desde el/la estudiante, desde el/la docente, desde las familias y desde la institución como totalidad.

Esa mirada ampliada no siempre resulta sencilla. A veces obliga a tomar decisiones incómodas, a poner límites y aceptar que no podemos resolverlo todo. Pero también permite comprender la enorme responsabilidad que implica conducir una institución educativa.

Porque cambiar de lugar no debería significar perder la mirada docente, debería significar aprender a mirar más lejos.

Y quizás, después de todo, gestionar una escuela sea también eso, sostener los límites necesarios para cuidar, ampliar la mirada para comprender y no olvidar nunca que, detrás de cada decisión, hay personas.

“Tal vez ese sea el verdadero desafío de pasar del aula a la gestión, no permitir que la gestión nos haga olvidar por qué elegimos enseñar.” aten

*Vicedirectora CPEM Nº 58 “Dr. Héctor Sosa”

Centenario - Vista Alegre

EL NUEVO DISEÑO CURRICULAR:
una oportunidad para pedagogías *otras*



Experiencia de presentación en el congreso de Filosofía de la liberación

Por Celeste Bustos*

Los días 17, 18 y 19 de septiembre se desarrolló en la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, el Congreso de Filosofía de la Liberación, espacio de encuentro, reflexión e intercambio en torno a los desafíos contemporáneos de la Filosofía de la Liberación y sus diferentes campos de intervención. En este marco participé como autora y expositora en el eje ***"Pedagógica y Pedagogías de la Liberación"***, presentando el escrito titulado *"El Nuevo Diseño Curricular: una oportunidad para Pedagogías Otras"*.

La participación en este espacio significó poner en circulación una reflexión construida desde la propia experiencia educativa y desde una preocupación por los sentidos políticos, pedagógicos y epistemológicos que atraviesan la implementación del Nuevo Diseño Curricular para la Educación Secundaria en la Provincia de Neuquén. El trabajo presentado parte de comprender este proceso como una construcción colectiva, contextualizada y situada, que modifica concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

La experiencia consistió en elaborar y presentar ante el Congreso una producción escrita orientada a problematizar el Nuevo Diseño Curricular desde una perspectiva crítica, decolonial y emancipadora. El escrito propone comprender la transformación curricular no solamente como una modificación de contenidos o de estructuras escolares, sino como una oportunidad para revisar las formas en que se producen, legitiman y transmiten los conocimientos y saberes.

La presentación permitió compartir esta mirada en un espacio específicamente vinculado con las Pedagogías de la Liberación y ponerla en diálogo con otras experiencias, preguntas y perspectivas. De este modo, la escritura dejó de ser únicamente una producción individual para convertirse en una herramienta de intercambio, debate y construcción colectiva de pensamiento.

OBJETIVOS:

• Socializar la reflexión construida en torno al Nuevo Diseño Curricular de la Educación Secundaria de Neuquén.

• Problematizar el carácter político, pedagógico y epistemológico de las transformaciones curriculares.

• Poner en diálogo la experiencia educativa neuquina con los aportes de la Filosofía de la Liberación y las perspectivas decoloniales.
• Reflexionar sobre las posibilidades de construir pedagogías otras a partir del reconocimiento de saberes, voces y experiencias históricamente invisibilizadas.

• Participar de un espacio colectivo de intercambio que permitiera ampliar y enriquecer la propia mirada sobre la educación.

La elaboración del escrito tuvo como punto de partida la necesidad de pensar qué significa ***descolonizar la educación***. En este recorrido adquiere especial relevancia la distinción entre colonialismo y colonialidad. Mientras el colonialismo refiere al proceso histórico de expansión europea iniciado a partir de 1492, la colonialidad permite reconocer la persistencia de estructuras de poder, jerarquías y formas de producción del conocimiento que continúan operando aun después de la independencia formal de los Estados.

Desde esta perspectiva, la escuela aparece como un territorio donde también se disputan sentidos, saberes y formas de comprender el mundo. La pregunta ya no se limita a qué contenidos enseñar, sino que incorpora otras preguntas: desde qué perspectivas se construyen esos conocimientos, qué voces fueron legitimadas históricamente y cuáles quedaron invisibilizadas o excluidas.

El trabajo recupera los aportes de **Enrique Dussel** para problematizar el denominado "mito de la modernidad" y pensar la categoría de **Transmodernidad** como horizonte crítico.

Esta mirada permite cuestionar el relato que presentó la expansión europea como progreso y civilización, al mismo tiempo que encubrió la violencia, el sometimiento y la negación de otras culturas, identidades y formas de comprender el mundo.

> *"Descolonizar el currículum implica reconocer la pluralidad de saberes, incorporar las voces históricamente negadas y construir una escuela capaz de dialogar con las realidades, las culturas y los territorios en los que se inscribe."*

A partir de estas categorías, la presentación abordó el Nuevo Diseño Curricular como una posibilidad de enriquecimiento epistémico. La incorporación de saberes, experiencias y perspectivas que históricamente fueron excluidos no implica abandonar la rigurosidad académica, sino ampliar las posibilidades de comprender la realidad desde **múltiples marcos interpretativos**. En este sentido, la articulación de las disciplinas dentro de áreas de conocimiento puede favorecer abordajes más complejos, interdisciplinarios y vinculados con problemáticas socialmente relevantes.

Presentar estas ideas en el Congreso implicó también asumir el desafío de exponer una experiencia situada y abrirla al diálogo. El intercambio permitió reconocer que las preguntas acerca del currículum, la colonialidad y la emancipación educativa no pertenecen exclusivamente a una institución o territorio, sino que forman parte de debates más amplios sobre el sentido de la escuela y sobre los proyectos de sociedad que se construyen desde ella.

RESULTADOS / APRENDIZAJES:

Uno de los principales aprendizajes de esta experiencia fue comprender la potencia que adquiere una producción escrita cuando puede ser compartida, discutida y puesta en diálogo con otras miradas. La participación en **el Congreso permitió recuperar** >>

el valor de la palabra docente como producción de conocimiento y como posibilidad de intervenir en debates pedagógicos que exceden el espacio cotidiano de la escuela.

Asimismo, la experiencia permitió profundizar la comprensión del currículum como una construcción histórica, social y política. Hay que reconocer que toda selección de saberes implica decisiones acerca de aquello que se considera legítimo, abriendo la posibilidad de revisar críticamente esas decisiones y de pensar otras formas de construir conocimiento escolar.

REFLEXIONES FINALES:

Participar del Congreso de Filosofía de la Liberación significó mucho más que presentar un escrito. Significó llevar una voz construida desde la escuela y desde el territorio a un espacio colectivo de pensamiento. Significó también encontrarse con otras voces que, desde distintos lugares, sostienen la necesidad de pensar una educación que se anime a preguntar, cuestionar y transformar.

En lo personal, presentar este trabajo reafirmó una convicción: la tarea docente también es una tarea intelectual, política y colectiva. Desde mi pertenencia gremial, el compromiso continúa en cada aula, cada encuentro, en cada discusión. Allí, entre la reflexión pedagógica y la lucha colectiva, seguimos construyendo una educación que no reproduzca desigualdades, sino que contribuya a transformarlas. aten

*Profesora de Filosofía

Desde la Seccional ATEN Centenario–Vista Alegre sostenemos la importancia de visibilizar y compartir las experiencias, saberes y proyectos que construyen nuestras compañeras y compañeros en las escuelas, porque creemos que las y los docentes no solo enseñamos, sino que también somos productores de conocimiento. Cada experiencia pedagógica lleva detrás trabajo, compromiso, preguntas, aprendizajes, desafíos y emociones que merecen ser difundidos, conocidos y reconocidos. Por eso alentamos y acompañamos la participación en la Revista 404: porque publicar nuestras experiencias es también poner en valor lo que hacemos cotidianamente, abrirlas al encuentro con otras y otros, generar nuevas preguntas, resignificar prácticas y aportar herramientas para seguir construyendo colectivamente una escuela pública que piensa, crea y transforma.







Escuela Primaria N°57 de Aluminé

Quilca al mundo y Las voces de Quilca

Cuando una escuela rural convierte su territorio en una ventana al mundo



por Carla Rizzo*

Hay escuelas que enseñan. Y hay escuelas que, además, nos enseñan a mirar.

Quilca aparece en el mapa de Neuquén como un pequeño punto en la inmensidad cordillerana. Pero basta acercarse a su escuela para descubrir que ese punto está lleno de historias, preguntas, conocimientos y posibilidades. En la Escuela Albergue Nº 57, la distancia de los grandes centros urbanos no se convirtió en aislamiento. Se transformó en una oportunidad para construir una propuesta propia y hacerla viajar.

La Escuela Albergue Nº 57, "Ida Fiumani de Arellano", popularmente conocida como "La Gotera", por haber sido el lugar donde fuera creada y cuyo paraje dista a unos metros de la actual ubicación empezó a funcionar el 1 de mayo de 1922 y hoy es el escenario de una experiencia pedagógica que entrelaza investigación, escritura, oralidad y comunicación para que las/o estudiantes, 3 de nivel primario y 2 de nivel inicial, no solo aprendan: también tengan algo propio para decir y un mundo dispuesto a escucharlos

"Quilca al mundo" es el proyecto institucional, que amplía su mirada a través de la propuesta "LAS VOCES DE QUILCA", la cual, desarrollan las/os docentes celadores del turno vespertino en la hora hogar e involucra a todas las áreas de la escuela. Es una experiencia de streaming en la que las niñas investigan, escriben, entrevistan, ensayan y comunican. El micrófono no es el centro: lo es todo lo que ocurre antes de encenderlo. La tecnología abre una puerta, pero detrás de ella hay lectura, conversación, pensamiento, trabajo colectivo y deseo de compartir los videos que muchas veces realizan la/el estudiante de nivel inicial.

En una escuela rural, el entorno no es un decorado. Es una fuente de saberes. El paisaje, las historias de las familias, las prácticas comunitarias, los modos de habitar la cordillera y las preguntas que nacen de la vida cotidiana pueden convertirse en materia de estudio. Cuando la enseñanza parte de allí, aprender deja de ser repetir información ajena y pasa a ser una forma de comprender el lugar que se habita.
Esta perspectiva interpela también a las escuelas urbanas. ¿Qué conocemos realmente del territorio en el que vivimos? ¿Qué voces escuchamos y cuáles quedan fuera? ¿Qué conocimientos de una comunidad transmitimos? Quilca invita a ampliar la mirada: cada escuela puede encontrar en su propio entorno una puerta de entrada al conocimiento.

Del territorio al aire:
aprender para una audiencia real

La experiencia propone una secuencia sencilla y potente, leer para saber. Escribir para comunicar. Hablar para ser comprendido. Escuchar para poder preguntar. Revisar para mejorar. La producción deja de quedar encerrada en un papel y encuentra destinatarios reales. Uno de los aspectos más valiosos de "Las voces de Quilca" es la recuperación de la oralidad como contenido pedagógico. Una entrevista exige preparar

>>



preguntas y escuchar respuestas. Una presentación requiere organizar ideas. Una conversación frente a un micrófono demanda atender a la voz, los tiempos, los silencios y la claridad.
Así, hablar no aparece como algo que simplemente "sale" o se tiene. Se aprende. Se práctica. Se revisa. Y cuando una niña o un niño descubre que puede tomar la palabra, también descubre algo más profundo: que su experiencia tiene valor y que puede participar en una conversación pública.

Tecnología que no reemplaza la escuela: la potencia

Hay una pregunta necesaria frente a cualquier innovación: ¿para qué? En Quilca, la respuesta no está en el dispositivo, sino en lo que permite hacer. La tecnología amplía el alcance de una producción escolar, acerca a las familias, conecta la institución con otros públicos y permite mostrar una realidad que muchas veces queda lejos de las pantallas.

Como expresan Jonatan Gonzalo Mamani y Mónica Alejandra Salazar, (docentes celadores de la escuela) "La experiencia recuerda algo esencial: innovar no significa necesariamente disponer de grandes recursos. A veces significa mirar de otro modo lo que ya tenemos y convertirlo en una posibilidad". Una computadora, un micrófono, una pregunta y un equipo docente dan forma a este proyecto vespertino que articula aprendizajes significativos e inspiradores, junto a muchas sonrisas.

Cuando la ruralidad llega a una feria provincial
El trabajo de la Escuela Albergue de Quilca fue seleccionado para participar en la feria Educatic: Innovación, Aprendizaje y Tecnología de zona norte, realizado en Zapala, donde fueron galardonados/as e invitados/as a ser parte de la feria Educatic a nivel provincial, la cual reunió a 40 proyectos de todas las zonas de Neuquén. La presentación tuvo lugar los días 15 y 16 de octubre en el Centro de Convenciones Domuyo. Docentes y alumnas de "Las Voces de Quilca" viajaron con todo pago a la capital neuquina y junto a ocho proyectos más de la misma zona y buscaron un lugar para competir a nivel nacional.

Esto no es sólo reconocimiento al trabajo docente, sino también una oportunidad para que una experiencia nacida en un paraje rural encuentre otros ojos, otras preguntas y otros interlocutores. La escuela sale de sus fronteras sin dejar su territorio: lo lleva consigo.

¿Qué puede llevarse una institución de esta experiencia?

- Una pregunta potente puede abrir un proyecto mucho más grande que la actividad con la que comienza.
- El territorio puede convertirse en contenido, fuente de investigación y espacio de producción de conocimiento.
- La comunicación auténtica vuelve más significativos aprendizajes como leer, escribir, hablar, escuchar y revisar.
- La tecnología adquiere valor cuando amplía la participación y está subordinada a una intención pedagógica.
- Las escuelas rurales no son escenarios de carencias: son espacios donde también se inventan respuestas, se construyen saberes y se ensayan futuros.

Quizás el mayor valor de Quilca no esté solamente en haber creado un streaming. Está en haber demostrado que una escuela puede convertir su propia realidad en una experiencia de aprendizaje y, al mismo tiempo, abrirla para que otros la conozcan.

Para quienes vivimos en las ciudades, acercarnos a la ruralidad implica mucho más que conocer una escuela distante. Es descubrir otras formas de organizar los tiempos, de construir comunidad, de aprender del paisaje y de enseñar desde lo que se tiene cerca. Es reconocer que la innovación educativa no siempre nace en los lugares más grandes: a veces crece en silencio, entre montañas, y necesita solamente que alguien se detenga a escuchar. Como nos invita a pensar Paulo Freire, "La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que

van a cambiar el mundo". La educación rural liberadora busca empoderar a las comunidades para defender sus derechos y su territorio.

Las voces de Quilca nos dejan una pregunta que puede viajar mucho más lejos que cualquier transmisión: ¿qué podría suceder si cada escuela se animara a contar aquello que sabe, aquello que vive y aquello que sueña?...

Agradecimientos:

A los Docentes Celadores ***Mónica y Jonatan*** por contarnos su proyecto y visibilizar **Quilca.**

A ***Claudia Rodríguez***, Secretaria General de aten Seccional Aluminé, por propiciar el trabajo colectivo para realizar esta nota.

A ***Tania Florentin Ojeda*** (Secretaria seccional Zapala) y a ***Romina Gret*** (Secretaria de Prensa de la Seccional Zapala), por la cobertura fotográfica en la feria Educatic Zapala 2026.

*Prof. de Nivel Inicial y Primario.
Coordinadora Zonal de la Escuela de Formación Carlos Fuentealba

Quilca en el territorio neuquino

La Escuela Albergue Nº57 se encuentra en el Paraje Quilca, departamento Aluminé, en la región del Pehuén, provincia del Neuquén



Ubicación aproximada de Quilca en la provincia del Neuquén.

Conocé más sobre la experiencia de quilca



Docentes Jonatan Gonzalo Mamani y Mónica Alejandra Salazar.



Docentes Jonatan Gonzalo Mamani y Mónica Alejandra Salazar con las estudiantes Celeste Varela, Marilú Luengo y Agostina Luengo.

Para más info escaneá nuestros Códigos QR

YouTube WhatsApp Escuela Quilca

Junín de los Andes

Palabras que habitan el paisaje cordillerano



Por: Sol Vaioli

La poesía también es una manera de mirar, de detenerse y de encontrar palabras allí donde muchas veces solo vemos paisaje. Nuevamente desde la 404 queremos abrir un espacio para las voces que escriben desde nuestro territorio y que, a través de la literatura, construyen otras formas de mirar, sentir y habitar el mundo.

Desde Junín de los Andes, la escritora Sol Vaioli nos comparte uno de sus poemas. Licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación Social, poeta, tallerista y gestora de encuentros culturales vinculados a la poesía y la literatura, Sol desarrolla su trabajo con la convicción de que la palabra poética puede encoantrarse con la vida cotidiana y convertirse también en una experiencia colectiva.

Su escritura nos invita a detener la mirada, a escuchar aquello que emerge del paisaje y a dejarnos interpelar por esas pequeñas escenas que, al ser nombradas, adquieren nuevos sentidos, como una propuesta para leer, imaginar y dejar que las palabras nos habiten.

Los ojos refractarios del animal en la noche del bosque

La linterna los hace aparecer
y estallar de repente delante mío
¿Es un perro o es un monstruo?
oscuridad densa
los ojos flotan en el aire cerrado
¿Es un zorro o es mi miedo?

nada se revela en la senda
hasta que lo alumbró
un truco de magia
si enfoco la luz
aparecen dos canicas vivas
que juegan con mis nervios
y mi asombro
si la apago somos iguales
el animal
y yo
el árbol y la piedra
invisibles de tan opacos
lo contrario a los fantasmas
lo que me mira y me juzga
sólo hace daño si lo iluminó
si giro mi nuca no
se funde en el espacio
se vuelve igual a todo
y ser igual a todo
es ser casi nada

evitar que algo exista
es actuar como un dios
poderoso es mi camino
tengo sed de atravesarlo
por eso dejó morir
a lo incierto y su criatura
permito que se los coma
la boca negra
de la montaña.

Este sindicato se enorgullece en acompañar y celebrar la sensibilidad en cada línea que escribe nuestra compañera docente. Sus palabras son herramientas de belleza. Un abrazo fraterno desde nuestra seccional.



Comisión Directiva de aten Seccional Junín de los Andes

20 años de la Ley de Educación Sexual Integral (N°26.150)

"Toda educación es sexual."

Graciela Morgade

De ESI se habla

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

"La ESI es también una invitación a imaginar en qué mundo nos gustaría vivir y cómo deseamos vincularnos."

Liliana Maltz

CTERA aten A 50 AÑOS DEL GOLPE DE ESTADO CTA

OCTUBRE

ROSA

Mes de concientización del Cáncer de Mama



PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1672
EXPEDIENTE Nº 8120-004081/2019

Por ello:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN

RESUELVE

1º) **OTORGAR** no cómputo de inasistencia a las agentes dependientes del Consejo Provincial de Educación, cualquiera sea su situación de revista y sin requerimiento de antigüedad, el día que asista al examen preventivo de cáncer de mama.

2º) **ESTIPULAR** que las agentes dependientes del Consejo Provincial de Educación deberán presentar el certificado y/o constancia del médico que indique la fecha y realización de la mamografía y/o ecografía.

3º) **DETERMINAR** que por la Dirección Provincial de Recursos Humanos se efectuarán las comunicaciones correspondientes a todas las áreas del Consejo Provincial de Educación.

4º) **REGISTRAR** y **GIRAR** el [illegible] a la Dirección Provincial de Recursos Humanos a fin de dar cumplimiento a lo establecido en el Artículo 3º. Cumplido, **ARCHIVAR**.

La Res. 1672/19 otorga el no cómputo de inasistencia para realizarte los estudios preventivos.

PALPATE. EXAMINATE. CUIDATE.

Una detección temprana puede ayudar a curar la enfermedad

CTERA · ateneo · Escuela de Formación CARLOS FUENTEALBA · CTA