

XXIII CONGRESO PEDAGÓGICO

Educación, Democracia y Resistencia
Luchas y Soberanías Pedagógicas

UTE

2018

XXIII Congreso Pedagógico 2018 - UTE
Declarado de Interés Educativo
por la Legislatura Porteña.

Declaración Nro. 616-2018/ Expediente 2.909 D-2018.

UTE
UNIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

CTERA **ETA**
de los trabajadores



XXIII CONGRESO PEDAGÓGICO 2018 UTE

“Educación, Democracia y Resistencia
Luchas y Soberanías Pedagógicas”

Dirección

Secretaría de Educación y Estadísticas

Angélica Graciano

Director del Instituto

Maestro Cacho Carranza

Daniel López

Prensa y Comunicación

Claudia Mario

Equipo editorial

Luciana Demichelis,

María Inés Nori, Marina Pérez

y Virginia Piera.

Diseño

Nora Raimondo

Fotografías

de los autores y Leonardo De Bueno

Agosto 2019

B. Mitre 1984, CABA

www.ute.org.ar

gremiales@ute.org.ar

pedagogicoutecongresos@gmail.com

ISSN 2618-365X

Impresión 1.500 Ejemplares

Permitida la reproducción parcial de estos
escritos citando autoría, título de ponencia y
fuente bibliográfica: XXIII Congreso Pedagógico
UTE 2018.



XXIII Congreso Pedagógico 2018 UTE

Declarado de Interés Educativo por la Legislatura Porteña.

Declaración Nro. 616-2018/ Expediente 2.909 D-2018.

Jornadas Pedagógicas

auspiciadas por Resolución Nro. 13.550/18 SSCDFTP,

Ministerio de Educación e Innovación, G.C.B.A.



AGRADECIMIENTOS

La Secretaría de Educación y Estadísticas y el Director del Instituto Maestro Cacho Carranza expresan su agradecimiento. A Gustavo Galli, Sofía Thisted, Javier Trímboli y Carla Wainsztock, por sus aportes reflexivos en la Apertura y el Cierre del XXIII Congreso Pedagógico UTE 2018. A quienes participaron y coordinaron mesas de trabajo, encuentros y jornadas. A todos los ponentes.

A Martín Acrí, Úrsula Argañaraz, Amancay Benetti, Lucía Silva Beveraggi, Romina Butera, Alicia Celes, Olga Favella, Adrián Figueroa, María Isabel Houlston, Raquel Papalardo, Pascual Peyrelongue, Pablo Salazar y Amelia Suárez, por su participación y compromiso.

A Adriana Cartasegna, Diana Colombo, Verónica Hernández y Ana María Morera, por su colaboración en la difusión de este XXIII Congreso. A Martín Kohn, por su participación en la realización audiovisual.

A Guillerma Bottassi, Luciana Demichelis, María Paula González, Daniela Lovisolo, Teresa Manera, María Inés Mori, Carola Noriega, Analía Orfila, Marina Pérez, Virginia Piera, Cristian Pinedo, Ana María Rodríguez y Silvia Storino, integrantes del Equipo Colectivo del XXIII Congreso, por el acompañamiento a los ponentes en la elaboración de sus escritos y audiovisuales, y en la producción editorial para la presente publicación.



XXIV Congreso Pedagógico UTE 2019 - Educación Pública en lucha Lecturas y registros para la convivencia ciudadana

250 años del nacimiento de Simón Rodríguez

100 años nacimiento de Eva Duarte

30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño

1921-2021- 100 años del nacimiento de Paulo Freire

En memoria de Cacho Carranza

Palabras iniciales & Participar del Congreso & Plan de presentación & Ejes

<https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website>

pedagogicoutecongresos@gmail.com



Los trabajos que se presentan en esta publicación esperamos que sean los últimos que se escriben bajo el hostigamiento oficial. Este año necesitamos que se termine el triste periodo en que los argentinos tuvimos que soportar las acciones de un gobierno que se propuso desorganizar lo público y caotizar la

vida cotidiana de los trabajadores y demás sectores populares.

Este gobierno de dueños ha sido el que provocó una inmensa transferencia de dinero del pueblo a manos de las empresas del poder económico trasnacional y concen-

trado. Las tarifas de los servicios públicos aumentadas a un tres mil por ciento y dolarizadas dan cuenta de este despropósito. Hemos visto cómo han desarticulado el proceso industrial que con tanto esfuerzo habíamos puesto de pie a partir del 2001. Entre 2016 y hoy, miles de pymes cerraron

sus puertas, comercios con persianas bajas.

Desde el primer día pusieron en marcha un estigmatizante proceso de despidos en el Estado que dio el guiño para que el sector privado hiciera lo propio. De tal forma, lograron las tasas de desempleo más altas de los últimos diez años.

Al mismo tiempo, atentaron contra el derecho a la alimentación, toda vez que una inflación galopante pulveriza los salarios y distorsiona cualquier pauta en la negociación. Vienen provocando sistemáticamente una devaluación inédita que llevó el valor del dólar de 9 a 45 pesos y un nuevo proceso de endeudamiento que cuestiona seriamente los niveles de autonomía necesarios para mantener vigente la soberanía nacional.

Estas políticas catastróficas del actual gobierno que pretende resignar y poner de rodillas a nuestro pueblo, han puesto en derumbe todo el movimiento económico. Apuntan a sumergirnos en la resignación instalando el caos y la devastación. Por eso, este proceso de despojo económico necesita destruir a la escuela pública. Atacan a la escuela porque, como dice esa consigna que enarbolamos en nuestras luchas: *"Mientras exista un maestro de pie, no habrá pueblos de rodillas"*. Somos la trinchera de la esperanza y hemos demostrado que no hay neolib



liberalismo ni postverdad que pueda destruir las redes de amor que teje el pueblo con *"su escuela"*.

Este movimiento social y de los trabajadores es incompatible con el caos propuesto por este gobierno. La escuela es por antonomasia organizadora de lo público y lo popular. Cuando un papá o una mamá pierden el trabajo y con eso muchos de sus sueños, el solo hecho de levantarse todos los días para llevar a sus hijos a la escuela es un motivo para no entregarse, para seguir luchando.

Por eso compañeras y compañeros, los trabajos que aquí presentamos tienen la urgen-

cia de toda resistencia. El gesto firme, duro y crispado de los que luchan contra la prepotencia de un gobierno que solo vino a destruir.

Firmes, para luchar contra los que quisieron destruir un sistema más que centenario cerrando nuestros profesorados, cuna del magisterio argentino.

Duros, con los que vinieron a cerrar las escuelas nocturnas para quitar a los trabajadores, a los más pobres, la posibilidad de terminar la escuela.

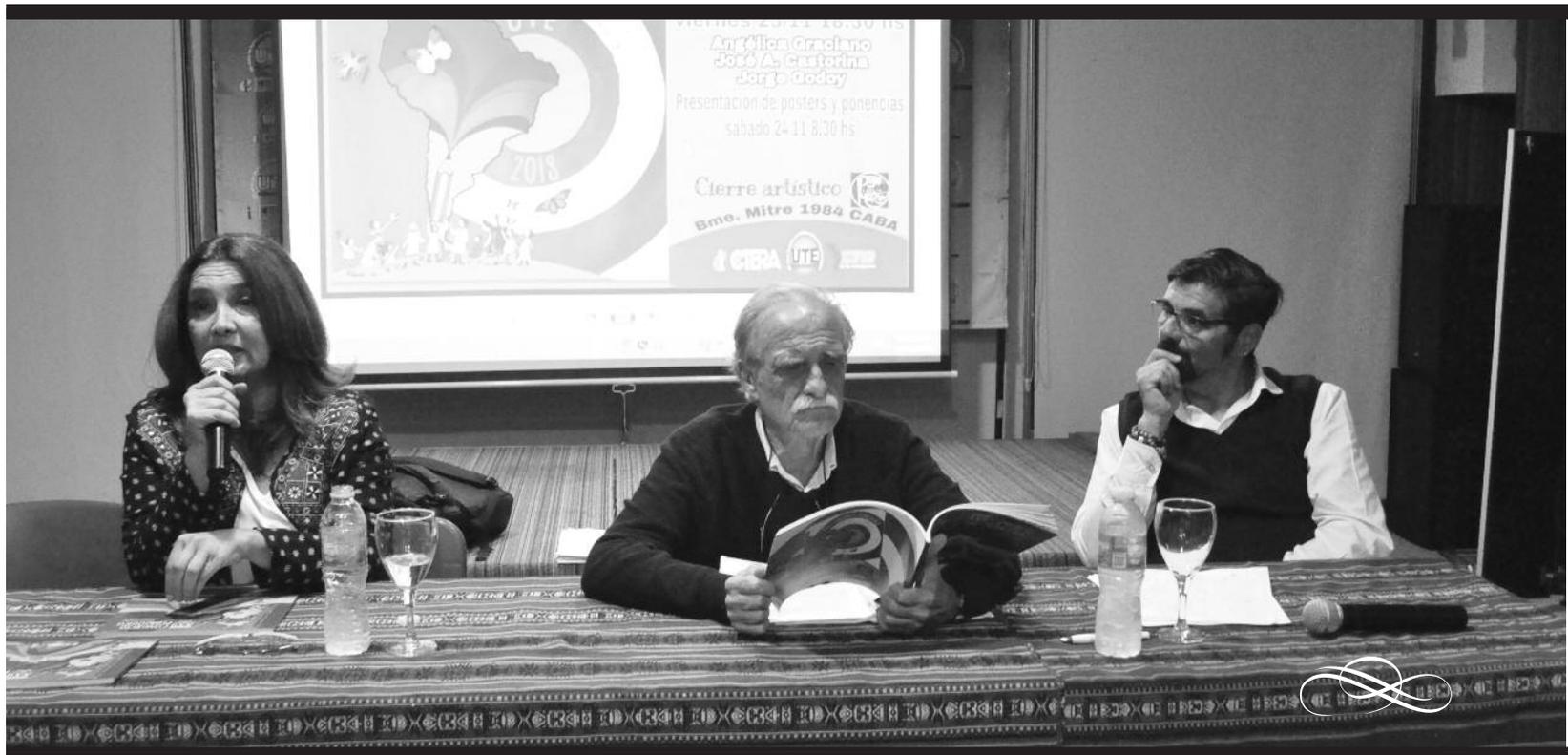
Crispados, con los que quieren destruir el Nivel Inicial, negando el derecho a la educación de nuestros pibes y pibas a partir de los 45 días de vida como marca la Ley.

En este sentido, los escritos y audiovisuales compartidos en este XXIII Congreso tienen la ternura que inspira y motiva la esperanza. Es esa pedagogía de la ternura esperanzada que construimos entre todxs la que nos da un horizonte. Estamos de pie y con los sueños intactos. Llega la hora de construir, reconstruir y conquistar una Patria con justicia, libre y soberana. ■

EDUARDO LÓPEZ

Secretario General de UTE y CTA Capital
Secretario Gremial de CTERA

ACCIÓN PEDAGÓGICA POR LA ESCUELA PÚBLICA



Nuestros Congresos convocan a la reflexión pedagógica, hablan de lo que se intenta desestimar, ocultar y desterrar de la agenda oficial. En cierta manera se han convertido en el refugio de cientos de experiencias y conocimientos desarrollados a pesar de..., a contrapelo..., privilegiando la otra manera de hacer educación. Esta compilación es valiosa en tanto escritos, registros pedagógicos y

narrativas que dan cuenta de realidades y formas de transformarlas a través de la intervención de maestrxs, profesxres, escuelas comprometidas con la comunidad.

Los Congresos Pedagógicos son momentos de síntesis, en los que se ponen en común y se refuerza una vocación de liberación cognitiva y del colectivo docente, y de reafirmación

de una voz propia que hace coro con otras voces, que no se resignan, que se resisten a ser habladas por otrxs.

La hegemonía neoliberal imperante en el orden mundial y también en nuestro país tiene una agenda en el ajuste aplicado a los pueblos, una agenda de “supuesta calidad educativa”, que desprecia desobedientes mane-





4

ras de vincular la educación con un derecho, la educación con la libertad, con la emancipación, con la igualdad.

Las conversaciones propuestas en este XXIII Congreso giran en torno de otro universo de pensamiento. “Nadie se salva solo”, “conversaciones interescolas”, “lazos multiculturales”, “soberanía pedagógica”, “pedagogías e itinerarios de vida”, “convocando a la diversidad”, “pensar desde la ternura”, entre otras ideas. No se condicen con una política educativa oficial que intentó cerrar escuelas nocturnas a los estudiantes que trabajan, lactarios a madres que los necesitan, 29 institutos de Formación Docente, algunos centenarios, y al mismo tiempo construir una UNICABA a

pedido del Banco Mundial. Intentó robar un año de estudio en la escuela secundaria para convertir a los alumnos de 5to. año en trabajadores precarizados mediante pasantías. Avanzó contra de la dignidad humana al querer negar el alimento a los niños de Primaria expulsándolos del comedor.

En este contexto se desarrollaron las reflexiones pedagógicas del XXIII Congreso. La Unión de Trabajadorxs de la Educación desarrolló 23 debates bajo la amenaza de cierres de escuelas. Hemos soportado y resis-

tido en nuestra historia momentos de ajustes, nunca tantos orientados a negar el derecho a la educación. Lo hicimos con convicción y junto con la comunidad educativa, en esa unión indestructible entre escuela y pueblo, entre docentes y padres, por nuestrxs pibxs. Y seguimos en la lucha.

Las escritos y videooponencias realizados por nuestrxs compañerxs otorgan singularidad y subrayan dos ejes de nuestra lucha sindical: la participación de lxs trabajadorxs en las definiciones pedagógicas y la defensa de la educación pública.

Hacemos públicas palabras, conceptualizaciones, pasiones educadoras, sistematizaciones, narrativas, registros del accionar pedagógico, comprometiéndonos con el futuro de la Patria y de cada uno de los estudiantes que crecen en las aulas. Valoramos la oportunidad de difundir, informar y generar debate genuino con los maestros, los profesores, los padres y las madres, equipos interinstitucionales, organizaciones sociales, entre otros. Porque este año a partir de noviembre podemos democráticamente elegir a un gobierno que defienda y luche por la ESCUELA PÚBLICA. ■

CARLOS RUIZ

Prosecretario de Educación y Estadísticas

ANGÉLICA GRACIANO

Secretaria de Educación y Estadísticas



COLECTIVOS PEDAGÓGICOS POR LA ESCUELA PÚBLICA en nuestro Sindicato

El XXIII Congreso Pedagógico nos convoca a posicionarnos desde el trabajo docente en la vital relación entre educación, democracia y resistencias. Partimos de nuestras lecturas y registros de documentos, encuentros, convocatorias, exposiciones realizadas por la Internacional de la Educación América Latina. Retomamos la convocatoria de Hugo Yasky a poner en el centro de los movimientos pedagógicos la defensa de la democracia y de la educación pública. Desde este contexto recuperamos y acompañamos las expresiones, las voces, las luchas desde América

Latina frente al avance del neoliberalismo, contra las políticas de ajuste, hambre, negación de derechos, persecución a líderes y dirigentes opositores, ataque a las organizaciones y a los movimientos sociales. Y con nuestro compromiso desde el sur y desde nuestros sindicatos construimos soberanía pedagógica.

En los Congresos Pedagógicos de UTE compartimos lecturas, escritos, registros audiovisuales, leyes, conferencias y ponencias de invitados y participantes. También, otras in-

vestigaciones u otros documentos que sumamos para discutir nuestra convocatoria. Nos posicionamos como lectores y autores de registros pedagógicos con herramientas del trabajo docente. Las sistematizaciones y los dispositivos que organizamos constituyen modos de acompañamiento para contribuir a las expresiones de diferentes colectivos. A la vez cada encuentro genera diferentes formas de acompañamiento escuchando y compartiendo problemáticas, repensando los modos a través de los cuales ponemos en juego nuestros conocimientos, nuestro saber hacer





y nuestros posicionamientos colectivos.

Los espacios generados nos permiten repensar recorridos y pertenencias, para ello resulta indispensable una relectura de los escritos y audiovisuales que realizaron otros docentes en Congresos anteriores y también la participación en jornadas y encuentros para escucharnos entre docentes de diferentes niveles y modalidades. Las conversaciones sobre democracia, políticas públicas, instituciones educativas y propuestas pedagógicas hoy pueden releerse y contextualizarse en las ponencias que se hacen públicas. Las resistencias como posibilitadoras del accionar pedagógico se abordan a través de diferentes contenidos frente a políticas regresivas.

Esta publicación del XXIII Congreso es expresión de compromisos significativos con la educación pública de muchos colectivos en la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, los textos de nuestros referentes de cada nivel y modalidad enuncian y denuncian, nos

convocan a estar siendo desde una pedagogía de la memoria y de la otredad. Dan cuenta de la educación como derecho de todas y todos, de las luchas contra las políticas regresivas y neoliberales, de las narrativas y registros pedagógicos para fortalecer la escuela pública, que los profesorado están de pie, que nuestra bandera es la pedagogía de los derechos; nos convocan a detenemos para seguir andando con acciones pedagógicas colectivas partiendo de nuestro saber hacer. Expresan luchas y resistencias desarrolladas en el año 2018 y las necesidades planteadas por los participantes desde cada nivel y modalidad educativa en diferentes contextos y en este XXIII Congreso.

Los participantes e invitados han contribuido con sus presentaciones y escritos a repensar sentidos para nuestras pedagogías y sus “géneros”. Recuperan y ponen en conversación a referentes del pensamiento latinoamericano, entrelazan “reflexiones en torno a la educación y a la identidad”, anali-

zan respuestas como los bachilleratos populares, “las escuelas, espejos, reflejos y preguntas”, repreguntan la formación de los educadores, valoran las luchas del colectivo de las trabajadoras de la educación, reconociendo a aquellas “que no fueron segundas madres”. Invitan a releer y reescribir las historias de las instituciones formadoras “de educadores de música” y el arte emancipador pedagógico es educación ciudadana en varios registros curriculares, de Educación Artística y de nuestra cultura popular.

Varias autoras nos interpelan desde el “colectivo escuela”, registran resistencias pedagógicas en perspectiva feminista. Otras revisan prácticas en “escenarios de intervención entre varios”, equipos, integrantes, sujetos. Sistematizan “Certezas de a pie”, desde el barrio, la escuela y un programa de radio. Recuperan la participación del colectivo docente en la construcción de legalidades y de los marcos curriculares de adultos, “la lucha por romper obstáculos” y el “elogio de lo efímero” con el Estatuto como logro. Otras voces y escritos nos repreguntan sobre el desarrollo de la ESI escuchándonos “en los intersticios de la vida institucional” para la Escuela Media, o muestran a los adolescentes en el ejercicio de sus decisiones y derechos. Construyen posibles espacios para poder compartir entre la modalidad Especial y el Nivel Inicial desde la pregunta ¿qué hago, qué puedo hacer yo aquí? Las palabras y los conceptos vertidos procu-

ran valorar los diferentes aportes “hacia una práctica compartida de los actos educativos”.

Democracia y escuela pública se enseñan “construyendo identidades”, “barrios modulares” desde Plástica y con “historias sobre resistencias, fábricas recuperadas” en Primaria, con “la/s memoria/s para la construcción de la identidad” y “reflexiones sobre el conocimiento histórico” en Inicial. Visualizando “experiencias pedagógicas populares en Adultos y Curriculares. En espacios de resistencia y de educación en derechos humanos con “encuentros pedagógicos inter-escuelas” aprendiendo a investigar, y con “Murga, memoria y Chapadmalal” en el marco del programa Jóvenes y Memoria con escuelas Secundarias. Caminando con memoria en educación de Adultos. Resistencias, modos de participación, reexistencias, nuevos sentidos y propuestas pedagógicas en cada territorio.

Hacemos memoria de nuestros registros pedagógicos (apuntes, actas, notas, fotografías, videos, narrativas, documentos, memorias de discusiones y conflictos -entre otros-) para potenciar voz y voces de cada comunidad educativa en los escritos y videos presentados, para desarrollar autorías con nuestras pedagogías desde el sur.

Hacemos del derecho a la participación una clave del trabajo docente y un contenido de enseñanza que se aprende, se vive con “la



tros pedagógicos de experiencias de construcción de conocimiento.

Presentamos nuestra publicación en este año 2019 entrelazados en el XXIV Congreso Pedagógico “La escuela pública en lucha. Lecturas y registros para la convivencia ciudadana”. Nuevamente, ponemos en el centro de la convocatoria los documentos de la Internacional de la Educación América Latina. Y articulamos con las lecturas de los registros pedagógicos que venimos produciendo y las conversaciones y discusiones que cada participante del nuevo Congreso quiera proponer en este marco. Los esperamos con los brazos abiertos, convencidos de que a todos nos convoca un presente que se construya en el pleno respeto de cada derecho humano. ■

DANIEL LÓPEZ

Director Instituto Maestro “Cacho Carranza”

EDUCACIÓN PRIMARIA

"NARRATIVA Y REGISTROS PEDAGÓGICOS FORTALECER LA ESCUELA PÚBLICA"



El sábado 10 de noviembre de 2018 lxs maestrxs de la Ciudad nos encontramos en la Jornada Pedagógica de Nivel Primario: "Narrativa y Registros Pedagógicos. Fortalecer La Escuela Pública" como parte de la construcción del XXIII Congreso Pedagógico de UTE.

Corren tiempos complejos para nuestro país y para toda América

Latina. Una oleada regresiva azota nuestras democracias, economías, pueblos. Como plantea el documento del XXIII Congreso, estamos "en un contexto caracterizado por el ajuste económico y fuertes presiones privatizadoras, nuestra escuela pública es una vez más blanco de ataques. Los sistemas públicos sufren políticas de desfinanciación y descrédito". En estos tiempos de retorno neoliberal, el poder busca

desarmar las lógicas colectivas y de ampliación de derechos para subsumirnos en una supervivencia individual, basada en la competencia, el mercado, el consumo, la inmediatez.

No obstante esta situación adversa, una idea fuerte recorrió toda la Jornada: “Las cosas no son así, están así. Podemos transformarlas. Y ahora es cuándo”. En esta posibilidad de transformación de la realidad, la escuela primaria como espacio de lo común y de lo público es tanto un objetivo del desguace neoliberal como un lugar privilegiado donde encontrarnos y resistir. Ese fue el planteo de nuestro compañero secretario general Eduardo López en el panel de apertura, quien subrayó el rol de lxs maestrxs en la construcción de otro mundo posible. Luego, Angélica Graciano destacó nuestra capacidad de armar vínculos, establecer lazos que fortalezcan la constitución de subjetividades basadas en el compromiso con el otro, el amparo, la transmisión/apropiación de saberes. Para cerrar la mesa, Patricia Madoni trabajó sobre el impacto de nuestro trabajo en las trayectorias escolares de los alumnxs.

La escuela primaria se planteó así como un lugar donde el conocimiento es, en palabras de nuestra querida Stella Maldonado, “una herramienta para la lucha. Un conocimiento que debe y desnaturalice el orden social de la exclusión y que, mediante la acción solidaria, teja las redes que permitan organizarse para pelear por los derechos: a recuperar la identidad y a recibir el legado de las luchas de otras generaciones, a tomar la palabra”.

Con estas convicciones, pese a la feroz tormenta que caía sobre la Ciudad, más de 200 compañerxs llegamos a las comisiones, donde se presentaron más de 80 ponencias y afiches, en un intercambio de los debates y experiencias que constituyen a nuestras instituciones en núcleos de resistencia al neoliberalismo y su pedagogía de la crueldad. Este encuentro es una nueva muestra del nivel de compromiso y

producción de conocimiento pedagógico construido por la docencia porteña, expresado en la riqueza de temas y propuestas pedagógicas transformadoras presentadas: educar para la emancipación, soberanía pedagógica, propuestas de enseñanza en Ciencias Sociales, las tecnologías en la escuela, el wasap en la vida escolar, el lugar de la maestra MATE, las trayectorias escolares, la preocupación por “hacer visible” el ausentismo, el derecho a la palabra, entre otras.

Desde la Secretaría de Nivel Primario de UTE estamos convencidxs de que estos espacios van aportando a una tradición de pedagogía emancipatoria portadora de historias, vínculos e intervenciones más inclusivas y democráticas que habiliten todas las voces, alojen todos los mundos, cobijen todos los sueños...

Esa tradición, de la cual UTE y CTERA son activos sujetos, sigue siendo un espacio vital para nosotrxs y nuestrxs comunidades ya que, como dijo Sonia Alesso en una de las últimas masivas movilizaciones docentes:

*“En qué lugar, las puertas van a estar siempre abiertas
con la leche caliente,
el abrazo listo y un pan para repartir.
En qué lugar, se marcha y se resiste.
En qué lugar, se le va a decir sí a las utopías de construir
un mundo más justo.
En qué lugar, queridos compañeros y compañeras,
se puede llorar, se puede reír, se puede abrazar, se puede cantar,
que no sea en la Escuela que Enseña,
que Resiste y que Sueña.” ■*

Irina Garbus

Secretaria de Educación Primaria

AREA CURRICULAR



10

"LA EDUCACIÓN, UN DERECHO DE TODXS Y PARA TODXS"

En noviembre de 2018, en el marco del XXIII Congreso Pedagógico "Educación, Democracia y Resistencia. Luchas y Soberanías Pedagógicas", se llevaron a cabo las IV Jornadas Pedagógicas del Área Curricular. Un Área en crecimiento que participa cada vez más en las distintas actividades propuestas por nuestro Sindicato y en la propuesta de la Secretaría de Educación. Lxs docentes curriculares presentaron ponencias que resaltan la riqueza de cada área de conocimiento que atraviesa las distintas materias: Música, Idioma extranjero, Educación Física, Educación Tecnológica y Plástica.

No es tarea fácil para lxs docentes trabajar con propuestas pedagógicas innovadoras, cuando hay un gobierno que sale a limitar nuestra capacidad de desempeño con el silencio ante denuncias a maestrxs, al no propiciar la creación de cargos con horas institucionales y que, cada vez que puede, pasa a disponibilidad a compañerxs que tienen horas sin alumnos a cargo para recortarlos como determinación sin consideración alguna. Ese mismo gobierno que no reconoce derechos adquiridos legítimamente como trabajadorxs de la educación cuando pretende crear una Gerencia operativa que



funcionará bajo su órbita e intenta sacar del estatuto del docente a lxs maestrxs de una materia curricular.

Más allá de todos los intentos de esta administración neoliberal de desestructurarnos, de dividirnos, de debilitarnos como movimiento trabajador, queda claramente expresado en cada ponencia la lucha y la resistencia que lxs docentes curriculares ejercemos cotidianamente en nuestras aulas.

Las exposiciones expresadas por las supervisoras, las conducciones de escuela y lxs maestrxs de base confirman que pensamos y actuamos con propuestas contrahegemónicas, educar no es obedecer sino ejercer nuestra profesión con responsabilidad y compromiso para educar a nuestrxs niñxs y jóvenes.

Cuando los recursos monetarios no están y unx profesorx permite a sus alumnos viajar y conocer más de su Ciudad con el trabajo áulico, cuando unx docente propone trabajar ESI desde la Educación Física en un proyecto escuela, cuando pone en relieve las distintas formas de comunicar que tienen la danza, la música y el idioma, la respuesta es firme: lxs docentes tenemos muy claro cuál es nuestro rol en esta sociedad y hacia allí vamos: “La educación es un derecho” de todxs y para todxs. ■

Graciela Soiza

Secretaria de Educación Curricular

Palabras clave:

Primaria.
Política educativa.
Educación pública.
Lo público/lo colectivo.
Derecho a la
educación.

COLECTIVO ESCUELA...

Nuestras resistencias pedagógicas

Amancay Benetti* y Paula Galigniana**

*"Los que solo tienen aspiraciones individuales
no pueden entender el sueño colectivo."*



PRESENTACIÓN

Somos mujeres trabajadoras organizadas, educadoras populares que transitamos, todos los días, aulas de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Formamos parte de instituciones postergadas por más de una década con Mauricio Macri como

jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y desde aquel entonces por la gestión del Pro.

Trabajamos en barrios de la zona sur de la Ciudad. La población que asiste a nuestras escuelas vive en barrios humildes, en villas, en casas-talleres textiles y en conventillos, en condiciones precarias sostenidas por escasos ingresos generados en trabajos temporales y precarizados. Situación que se vio agudizada por el avance neoliberal que ya cumplió tres años en nuestro país y se instaló fuertemente en la región.

La política educativa no quedó afuera de los ajustes que se impusieron desde el FMI y las consecuencias se pueden vivenciar día a día en la escuela en recortes tan burdos como

las raciones de comida, tanto en cantidad como en calidad, incluso en la ciudad más rica del país.

Este modelo político y económico, que gestiona el Estado argentino desde fines del 2015 y su correlato local en la Ciudad de Buenos Aires desde hace una década, necesita indefectiblemente del individualismo y la desintegración social para lograr imponerse. Desarmar y desarticular las tramas de la organización, la solidaridad, el respeto y la salida colectiva estuvieron presentes en todas y cada una de las intervenciones sociales de este gobierno. La cultura

* Amancay Benetti. Maestra de Primaria, especializada en Educación Popular y Constructivismo.

** Paula Galigniana. Maestra de Primaria y coordinadora de postítulos de UMET.



del “emprendedurismo”, a modo de ejemplo, potenciada con políticas sociales de marcada tendencia meritocrática y focalizada son un claro ejemplo de estos procesos de desintegración donde todo depende del esfuerzo individual y enfrenta a pobres contra pobres. “Pobres pero limpios” diría una señora de la vieja Sociedad de Beneficencia para clasificar a quienes, no obstante su condición económica, habían logrado insertarse desde el sometimiento a las reglas de juego de lxs patronxs. Para lxs otrxs, para lxs que obstinadamente siguen apelando a la organización, a la lucha colectiva, a la mirada de la sociedad como un todo, este modelo les depara una sola respuesta: la represión.

En términos estrictamente educativos, este modelo neoliberal viene a imponer la idea de educación como una mercancía que se puede comercializar como cualquier otra, y

en ese sentido el docente se convierte en un mediador entre un servicio y un cliente. Desde de esta mirada el trabajadxr de la educación como sujeto social e institucional que funciona dentro de un sistema local y nacional es responsabilizado de las dificultades de la educación. Los resultados medidos en términos de gestión educativa poniendo en las carencias y características personales de lxs maestrxs y profesorxs la responsabilidad de lo que, en realidad, es resultado del funcionamiento de un sistema y de una política educativa. Evaluación y calidad son términos que atraviesan todo este discurso.

Tal como Stella Maldonado nos interpelaba cuando era secretaria general de CTERA: *“El trabajo colectivo es mucho más que un empleo: es la posibilidad de transformar la materia, las ideas y las relaciones humanas. No queremos educar para el empleo flexible*

y para ser objetos de políticas compensatorias focalizadas. Queremos educar y educarnos para ser sujetos de la transformación del orden social injusto en que vivimos”.

Por esto, elegimos resistir y construir. Convencidas de que donde está la escuela, está la patria, y asumiendo lo político de nuestra práctica pedagógica decidimos proponer experiencias de crecimiento y aprendizaje colectivo. Nos planteamos como objetivos fortalecer los lazos de ayuda mutua, la organización, los vínculos, la pertenencia, la cooperación y el respeto.

“Resistimos cuando enseñamos con diversas perspectivas nuestra historia y la historia latinoamericana, cuando damos lugar a la voz de lxs estudiantes y promovemos formas de aprender más protagónicas. Resistimos creando nuevas formas de enseñar desde nuestras tradiciones, herencias y legados. Resistimos cuando comunicamos estas experiencias pedagógicas consolidando colectivos de trabajo docente y de comunidades de enseñanza.” (Documento Congreso Pedagógico UTE, 2018.)



DE LA MANO DE LO PEDAGÓGICO Y LO COLECTIVO

“Nadie se salva solo, nadie salva a nadie, todos nos salvamos en comunidad.”

Paulo Freire.

El trabajo de enseñar y aprender es un trabajo colectivo por definición, no solo porque somos varios lxs adultxs que formamos parte de los diferentes ambientes pedagógicos (escuela, centro educativo) y debemos realizar acuerdos para el desarrollo cotidiano de nuestra tarea, sino, además, porque el aula es también un espacio colectivo. Es un proceso de interacciones en grupalidad, en las que intervienen experiencias, sugerencias, curiosidades, críticas, dudas, indagaciones, placeres, amores, alegría, esfuerzo, pero siempre compartidos. Se desarrolla en un espacio de encuentros, un espacio que comienza a ser aula cuando el proceso de enseñar y aprender tiene lugar.

Producir y distribuir conocimiento solo es posible si esta tarea es pensada, sistematizada y teorizada para volver al Colectivo Escuela como un espiral dialéctico del que todxs somos parte. Solo podremos construir un proyecto compartido si nos pensamos entre todxs colectivamente. Este pensarnos debe ser, además, en el aquí y el ahora, debe partir de las propias realidades, coyunturas y contextos. Debemos resignificar la construcción colectiva del conocimiento dentro de un proyecto de reconocimiento profundo del valor social e histórico de nuestra tarea.

“Frente a los riesgos de segmentación y pérdida de sentido de la experiencia escolar, se espera que las escuelas establezcan pautas

adecuadas para elaborar situaciones de enseñanza adecuadas a las chicas y chicos que asisten a nuestras escuelas, no solo justificadas en aportes al futuro sino por las que ofrecen a los chicos en el presente, en el tiempo de su infancia y en la diversidad de las infancias que tienen lugar en la Ciudad.” (Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Primaria, 2do. ciclo.)

Enfatizar en el trabajo colectivo es romper la lógica que imperó por años de “cada maestrillo con su librillo” como premisa de “autonomía y libertad”. Esta lógica supone la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar en una sola persona, ya sea el docente que no enseña bien o el alumnx que no obstante todos los esfuerzos pedagógicos aprende mal. Es una mirada fragmentada de la realidad educativa que tiene como único objetivo separar, aislar y buscar responsabilidades individuales para una política educativa mercantilista de premios y castigos enfrentando entre sí a los diferentes actores de la comunidad educativa. Desconoce que todo proceso pedagógico se da dentro de un sistema de subsistemas contextualizado en un aquí y un ahora, del que forman parte todas las esferas de la vida de quienes integramos el mundo educativo.

Según Vilma Pantolini, *“(…) Cuando la enseñanza se basa en una forma dinámica y participativa de trabajar, el aprendizaje mismo se convierte en un proceso de construc-*

ción colectiva porque ha sido construido conjuntamente entre el maestro que trabaja proponiendo estrategias para que el alumno activamente se apropie del conocimiento construyendo los propios” (en la revista *La Educación en nuestras manos*, N° 69, junio 2003).

Para convertirse en una verdadera herramienta de construcción de conocimiento, la circulación de saberes (intelectuales, científicos, populares, etc.) debe darse siempre en un esquema colaborativo y de respeto mutuo. No puede ni debe jerarquizarse anticipadamente porque debe poner en valor todas las aproximaciones de los individuos que forman parte de esa comunidad a los diferentes recortes u objetos de estudio. La solidaridad, la escucha y el respeto son claves.



NUESTRAS LUCHAS SON COLECTIVAS

“Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.”

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

El trabajo colectivo ofrece un horizonte de igualdad para todxs, un cambio de textura donde lo áspero da lugar a lo suave que permite el fluir de las ideas, la creatividad y los conocimientos. Debe favorecer el desarrollo de nuevas experiencias que son de grupo, deliberativas, solidarias, cooperati-

vas. Se trata de una textura donde se sientan “reconocidos, respetados, cuidados, donde tengan una experiencia afectiva que contribuya a la consolidación de una buena visión de sí mismos, donde se sientan valorados en lo que saben y pueden, y respetados cuando las cosas no les salen bien, donde se fomente la curiosidad acerca del mundo y el deseo de conocer a otros” (Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Primaria. 2do. ciclo).

Durante el tiempo en que fuimos escribiendo esta ponencia, entre clase y clase, actos escolares, marchas en la calle, planificaciones y nuestros hogares con nuestrxs hijxs y sus propias demandas, fuimos revisando registros fotográficos, mirando videos de clases, leyendo ponencias de otrxs compañerxs, viendo lo cotidiano con una lupa y desde una perspectiva. Preguntamos a nuestrxs alumnx y compañerxs: “¿Por qué ‘sí’ a la Educación Pública?”. En esos testimonios, la mayoría de las respuestas tuvieron que ver con que todos los chicos y chicas tengan la posibilidad de una buena educación “más allá de tener o no tener plata”, es decir, la Educación Pública como la igualdad de oportunidades en esta sociedad donde los privilegios son siempre para unxs pocxs. Por otro lado, otros testimonios tuvieron que ver con la micro-sociedad que se conforma en el aula: “Me gusta la escuela pública porque puedo hacer amigxs”, “Conocer gente nueva”, “Tener muchxs compañerxs”, “Conocer seños buenas”.



También encontramos los mismos significados en palabras de nuestrxs compañerxs: *“Estas narrativas demuestran la palabra como poderosa herramienta, la palabra que trae experiencias transformadoras, experiencias que habilitan espacios para la construcción de subjetividades. Subjetividades que se construyen colectivamente en el ámbito de lo público. Subjetividades que interpelan a las emociones de todes los actores que intervienen. Actores que en un espacio de libertad colectiva tienen la posibilidad de poner palabras a sus realidades”*. (María Eva Alfonso, Javier Conde, Jazmín del Cueto, Juan López, Natalia Militi, “Certezas de a pie. Una producción radial desde el barrio y la escuela”, Congreso Pedagógico UTE, 2018). Aquí aparece lo colectivo ligado al valor de la palabra, a la potencia del decir en nombre de todxs, de la fuerza que tiene el poner nombre a la realidad que vivimos, reflexionar sobre ella para transformarla.



LA ESCUELA: MOTOR DE ESPERANZA

“Por ello hacemos énfasis en los espacios colectivos de reflexión como dispositivos que se oponen a las tendencias individualistas y fragmentarias en el trabajo cotidiano, que pueden colaborar en el fortalecimiento de las instituciones al propiciar debates, ser iniciadores de acuerdos institucionales y al mismo tiempo productores de conocimiento.”

Alejandra Caputo, Magalí Freire y Valeria Wainer, “La Educación Sexual Integral en los intersticios de la vida institucional”, Congreso Pedagógico UTE, 2018.

La disposición del aula en bancos compartidos y en pequeños grupos. Los trabajos en equipo. La colaboración y el “explicarle a un compañero”. Las asambleas y consejos de grado. Los recreos. Los desayunos y almuerzos. Los cumpleaños. Las excursiones. Los actos y conciertos para fechas patrias. Las salidas didácticas. Las rifas para la cooperadora. Todos ámbitos de participación donde existe ese “bien común” tan fuerte de la democracia, plasmado en el derecho a la educación, a aprender TODXS y en condiciones dignas. En tiempos difíciles, donde el hambre gobierna y la desprotección de derechos generan violencias e injusticias, es ahí, en esa cotidianidad, donde nos refugiarnos y nos sentimos mancomunados por la resistencia. Pero esas resistencias no están aisladas ni se quedan quietas. Es en este refugio donde nos abrazamos en un



sueño, en los sueños de nuestrxs estudiantes. Esos que el sistema quiere deshacer pese al contramensaje que da cada maestrx cuando dice “Vos podés”. Esos sueños son motores de las luchas, que nunca serían posibles sin esperanza.

Cada vez estamos más convencidas de que la escuela es en y con colectivos. De que la resistencia a este gobierno que deja a niñxs y adolescentes sin comida, también es un colectivo que lucha en cada aula, en cada barrio y en cada marcha en las calles.

Somos mujeres trabajadoras organizadas y por eso defendemos la Escuela Pública desde nuestro lugar pedagógico y sindical, considerando “lo público” como el escenario perfecto para gestar “lo colectivo”. Colectivizar no es uniformar ni homogeneizar, sino la búsqueda de la igualdad de derechos donde hay circulación de saberes y de afectos. Necesariamente la escuela no puede negar que lo pedagógico es colectivo. Quienes atravesamos las aulas y reflexionamos sobre las prácticas, lo sabemos. Nuestros registros áulicos nos dan cuenta de ello y, sin duda, son nuestro Patrimonio.

¿Nos sentimos interpelados por lo colectivo?
¿En qué consiste nuestro Colectivo Escuela, el mío, el tuyo? ¿Qué formas de resistencias encontramos en comunidad? ¿Nos animamos a leer esas prácticas desde la perspectiva de los derechos? ¿Y a escribirlas? ■

Palabras clave:
Curricular.
Plástica. Primaria.
Identidad. Barrios.
Patrimonio cultural.
Bienes culturales.
Interdisciplinariedad.

BARRIOS MODULARES

Construyendo identidades

Mariano González*



INTRODUCCIÓN De casa a la escuela y de la escuela a casa

Hace un tiempo me mudé. Cambié de domicilio, de barrio y de camino para ir a la escuela. Dejé atrás un caótico e hiper-

comercial barrio de Flores (avenida Avellaneda y Nazca, “la Nueva Once”), y arribé a un tranquilo Parque Avellaneda al sur, casi casi teñido de un verdinegro Mataderos. Un lugar de casas bajas y calles anchas, donde aún perduran el saludo cercano de vecindad, el hábito de sacar la silla a la vereda y

sentarse a tomar el fresco de la tarde o las macetas colgando de balcones y ventanas.

En ese viaje cotidiano y casi autómatas de ir de casa a la escuela y de la escuela a casa, me pregunté ¿qué cosas determinan que esos lugares que habitamos diariamente -la casa, la escuela, el barrio-, que compartimos con otros y de los que somos parte, sean reconocidos por nosotros como propios?, ¿qué conjunto de elementos, escogen y distinguen los niños como parte identitaria de esos lugares?, ¿y qué diferencias encuentran, encontramos, a lo largo del camino...?

NO TAN DISTINTOS

Mi viaje y el de los niños es a la Escuela Pública N° 24 del D. E. 11, "Dr. Pedro Avelino Torres"; y los niños son los alumnos de 2° grado A, B y C.

La Escuela N° 24 es una escuela grande de jornada completa, en la que soy maestro de Educación Plástica desde hace dos años. En ella los niños desayunan y almuerzan, pasan en el establecimiento más de ocho horas diarias de lunes a viernes. Es un lugar de enseñanza y aprendizaje, de experiencias, de contención y de afecto. Algunos cursan allí desde el jardín de infantes y son vecinos cer-

* Maestro Nacional de Dibujo (ENBA "Manuel Belgrano") y Profesor Nacional de Pintura (ENBA "Prilidiano Pueyrredón"), con especialización en Educación por el Arte (IVA "Manuel José de Labardén"). Artista visual.

canes del barrio, otros llegaron acompañando las vicisitudes migratorias familiares, y otros más, incluso, asisten también en horario vespertino, ya que allí funciona la Escuela de Música N° 7.

Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que la Escuela N° 24 es un cálido refugio para la comunidad en tránsito.



La escuela se encuentra en el Barrio de Flores, en Flores Sur. Tiene una población numerosa de niños de clase media baja y, mayormente, de clase humilde. Proviene en gran medida de barrios del Bajo Flores, como el Barrio Rivadavia y la 1-11-14, de familias que llegan del interior del país, del Gran Buenos Aires o pertenecientes a colectividades de origen boliviano, paraguayo y peruano. Este entramado cultural construye, desde la diversidad, la identidad de la escuela.

TODES SOMOS FLORES, PERO NO TODES ESTAMOS EN EL MISMO JARDÍN

El barrio de Flores es considerado uno de los más clásicos de la Ciudad de Buenos Aires, lleno de historia, de cultura y de personalidad. En sus esquinas y calles conviven aún, junto a torres de departamentos de todo tipo, casas tradicionales de una o dos plantas, con fachadas de diferentes estilos ("art déco",



"art nouveau", "academicista" y "neocolonial") que recuerdan el pasado glorioso y rico del Flores de las quintas veraniegas. Es un barrio con mucho movimiento de gente y con diversas colectividades distribuidas en su territorio.

La escuela, como mencioné, se encuentra en Flores Sur. En general, los niños que concurren vienen de más al sur, de las zonas más pobres del barrio. Estas barriadas no tienen



casas con estilos diferentes, no son “art”, ni “neo”, ni nada. Tienen, lo que pueden. Construcciones precarias, muchas veces inconclusas, insuficientes y con servicios básicos y públicos deficientes.

¿Qué apropiación pueden hacer entonces les niños, de esa escuela, de ese barrio? Porque todos somos Flores, pero no todos estamos en el mismo Jardín.

DESARROLLO

Hacia la construcción de una identidad

¿Cómo lograr que los niños reconozcan una pertenencia identitaria proviniendo de lugares tan diferentes? Esta pregunta me acompañaba en cada viaje a la escuela.

Pensé entonces que quizá una manera de llegar a responder ese interrogante podría ser utilizar un paradigma distinto del que estaban familiarizados, que estaba cargado de subjetividades. Algo desconocido o poco conocido. Así surgió la idea de los “Barrios modulares”, construcciones espaciales móviles, urbanísticas y lúdicas.

La estrategia consistía en lograr que los niños reconocieran la identidad de un barrio ajeno al propio, desde un análisis objetivo de las características y particularidades del mismo, para luego poder representar esa identidad distintiva en estas construcciones modulares. Este aprendizaje adquirido serviría como punto de partida para la elab-

boración y el reconocimiento de su propia identidad barrial.

Con la estrategia ya establecida, surgió entonces una nueva incógnita: ¿cuál sería el barrio indicado para usar de paradigma? ¿Qué barrio porteño lograría atrapar la atención de los niños desde su particular fisonomía e identidad propia?

Los “Cien barrios porteños”

"Para cada uno de los muchachos que vivíamos en las afueras, en el arrabal si se quiere de la ciudad, el barrio era en realidad una esquina, una cuadra. Y así había ciertamente cien o más barrios en el imaginario de esos chicos o muchachos que en aquellas épocas ni pensaban en un límite geográfico..."

Aníbal Lomba

La Ciudad de Buenos Aires es una megalópolis (tiene 48 barrios oficiales y más de 100 barrios no oficiales, reconocidos y con identidad propia). Cuenta con un acervo cultural manifiesto que puede apreciarse en todos y cada uno de estos barrios. Este bagaje cultural, construido a través del tiempo de tradiciones, herencias y legados, tiene particularidades tan propias en cada barrio porteño que lo hace único y distinto de todos los demás.

Cada barrio de la Ciudad, cada “rioba”, se caracteriza por costumbres y tradiciones que pasan de generación en generación, y son como una marca indeleble que se obtiene al

nacer para acompañarte el resto de la vida.

El barrio de La Boca, poseedor de un espacio urbano público, colectivo, especie de laboratorio artístico donde se expresan significaciones y valores propios, es un lugar único dentro de esta megalópolis. ¿Podría ser este el barrio indicado como paradigma de los “Barrios modulares”?



LA “REPÚBLICA DE LA BOCA”

La Boca creció con una fisonomía e identidad propias, fruto en gran medida de dos factores: su aislamiento (nació como un caserío a la vera del río, aislado de la Ciudad por grandes espacios vacíos que no eran otra cosa que las grandes quintas de las familias aristocráticas de la época) y su relativa homogeneidad étnica (debido al predominio de inmigración italiana, especialmente genovesa).

Estos dos factores hicieron que el barrio tuviese características únicas: fuertes lazos sociales de origen, una realidad edilicia particularmente colorida y un patrimonio cultural propio, que perduran en el tiempo.

En ese contexto sociocultural se formó el artista más representativo del barrio: Benito Quinquela Martín.

Quinquela Martín, el pintor de La Boca

Para Benito Quinquela Martín, portador de una infancia proletaria, el arte debía ser parte de la vida y del artista; y éste, como tal, ser un miembro activo y transformador de la sociedad mediante su arte.

“No solo utilicé los colores en mis cuadros, sino que traté de incorporarlos a la realidad edilicia de La Boca. Los impuse en los edificios levantados en terrenos que doné para obras de beneficio colectivo o social y que yo mismo decoré; y logré que no pocos vecinos pintaran sus casas de colores, casi siempre eligiendo mi distribución de esos colores. (...) Cuanto hice y cuanto conseguí, a mi barrio se lo debo.”

Benito Quinquela Martín

La arquitectura del barrio modelada por Quinquela fue uno de los aspectos fundamentales en la construcción de esta identidad barrial, representativa de un modo de vida, de la pertenencia a un determinado grupo social y a un particular período histórico. Esta archi-



tectura y sus características, finalmente, fueron las que determinaron que sea ese barrio y no otro el elegido para trabajar con los niños en el proyecto.

LA BOCA, BARRIO MODULAR Compartiendo saberes y reflexiones

Teniendo ya el barrio definido, comenzamos a trabajar con los niños a partir de preguntas: ¿Conocían o habían oído hablar del barrio de La Boca?, ¿lo visitaron alguna vez?, ¿escucharon de los Bomberos Voluntarios de La Boca, de Caminito, de Boca Juniors, de Quinquela Martín...? De estas

conversaciones surgió un primer acercamiento al barrio.

Con la inquietud instalada en los pequeños, el siguiente paso fue la visita al lugar. Una excursión al barrio de La Boca recorriendo sus lugares emblemáticos: el Museo Quinquela Martín, Caminito y la Vuelta de Rocha, entre otros. ¿Qué mejor manera de conocer un lugar sino yendo?

Pero con la intención de la visita surgió el primer escollo: no se pudo conseguir ni transporte gratuito, ni el dinero para alquilar los micros necesarios para llegar a La Boca desde



el barrio de Flores con los niños. ¿Cómo lograr entonces conocer un lugar, sin poder ir a conocerlo?

La solución a tal dilema estuvo en las TIC (tecnologías de información y comunicación): armé un audiovisual con imágenes típicas del barrio de La Boca, editado junto con una música de milonga característica, para luego ser proyectado en la escuela y que los niños lograsen tener un acercamiento visual de las características arquitectónicas del barrio. ¿Cómo son esas viviendas?, ¿tienen algún parecido con nuestras casas, con nuestro barrio?, ¿con qué materiales están construidas?, ¿por qué tendrán esos colores?, ¿cómo será vivir al lado del río?, ¿las veredas tienen escaleras porque están muy altas, o están muy altas porque tienen escaleras? Estas preguntas acompañaban la proyección e iban construyendo un clima de reflexión. Escuchando, conversando, contrastando y compartiendo las ideas de los niños, logramos descubrir que las viviendas eran conventillos, que estaban construidas con maderas y chapas de cinc acanaladas, y que estaban pintadas con diversos colores porque usaban las pinturas que sobraban de los barcos.

CONSTRUYENDO CONVENTILLOS

Tras haber intercambiado percepciones, relacionado parecidos y compartido creencias y porqués, con los niños pusimos manos a la obra en la construcción de nuestro primer barrio modular: LA BOCA.



Cada uno comenzó construyendo el frente de una típica casa de La Boca (la fachada) con todos sus elementos: paredes, ventanas, puertas, techos, balcones, persianas, escaleras, etc. Para ello repartí a cada uno un soporte de cartón rígido, rectangular y de igual tamaño para todos, sobre el cual trabajarían con diversos materiales recortando y pegando, poniendo especial énfasis en los colores, formas y texturas.

Armé cajas con materiales diversos que distribuí en las mesas del taller, para ser utilizados en las producciones colectivamente. Materiales de bajo costo y en general reutilizados: diferentes tipos de cartones (gris, corrugado, microcorrugado), cartulinas y diversos tipos de papeles (afiche, glacé, celofán, de regalo, etc.).

Los niños elegían libremente los materiales que iban a utilizar, relacionándolos con los materiales originales con que se construían las viviendas: cartón microcorrugado de co-

lores para representar las chapas de cinc acanaladas de los techos y paredes, papeles celofán y plateados metalizados para hacer ventanas, y así con cada parte de la fachada.

Una vez realizadas todas las fachadas, las agrupamos para armar módulos poliédricos (prismas), donde cada lado estaba formado por una fachada.

De esta manera quedaron armados módulos de cuatro, seis y ocho lados, ya que a algunos de estos módulos les agregamos bisagras de tela, que permitían realizar movimientos para modificar posiciones y tamaños.

¡EL BARRIO MODULAR ESTÁ LISTO! Solo queda ponerse a jugar

Con la producción finalizada, los niños se pusieron a jugar. Desarrollaron puestas probando posiciones y recorridos diversos: acumularon los módulos, los alinearon, los pusieron en zigzag y uno sobre otro, armaron

verdaderos planeamientos urbanísticos. Mediante el juego expusieron sus pensamientos, conocimientos y opiniones de manera socializada, fortaleciendo de esta manera los lazos grupales y consolidando los saberes adquiridos. Los niños habían logrado con su producción representar la esencia del barrio de La Boca, y de alguna manera también descubrirse, en su propia identidad.

CONCLUSIONES

“Barrios modulares” no solo significa una propuesta pedagógica propicia para lograr que niños del segundo grado de una Escuela Pública de un barrio periférico de la Ciudad de Buenos Aires, logren descubrir qué hay más allá del barrio conocido, poniendo en conflicto ese espacio cotidiano del día a día, del recorrido diario que los lleva de la casa a la escuela y de la escuela a casa. Pudieron pensarse en lugares desconocidos y reve-



larse como hacedores de otros mundos posibles, vinculándose con ese otro, desde un lugar de exploración, conocimiento y juego. Además, es una propuesta que trasciende el área de Educación Plástica, en su desarrollo logra combinar de manera efectiva otras áreas del conocimiento: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Conocimiento del mundo, Tecnologías de la información y la comunicación, Educación Musical, etcétera.

Este proyecto pretende ser un disparador para desplegar la mirada, repensando estrategias pedagógicas que pongan el eje en la interdisciplinariedad de la enseñanza aprendizaje.

Imaginemos que este aprendizaje logrado con y por niños que están transitando sus primeros pasos en la Escuela Pública, se extendiese como una onda en el mar, como una gran trama que va vinculando comunidades una tras otra, y que en esta dinámica vincular los saberes adquiridos -en este proceso de descubrir y descubrirse, de reconocerse en la diferencia y en lo propio- se compartieran, socializándolos.

¿Cómo sería si cada escuela, de cada barrio, hiciese el ejercicio de construir su propio “Barrio modular”, su propia búsqueda identitaria? Imaginemos... ■

Para leer más. Ver Anexo en pág. WEB

<https://pedagogicoute2018.wixsite.com/congreso/gonzalezm>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LA BOCA, barrio modular, CABA, 2018, Mariano González. IV JORNADA PEDAGÓGICA DEL ÁREA CURRICULAR, Nuevas formas de enseñar nuestras tradiciones, herencias y legados.
- Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires.
- III Encuentro Docente en el MBQM.
- EPPA, La Escuela Pública va a las Plazas con su Arte (Las ciudades y las plazas. Espacios de participación e intervención artística desde la escuela), Noemí Miranda / Mariano González.
- Paloma, Pablo Médici (Brocha), 2013.
- Definición de Barrio
<https://definicion.de/barrio/>
- Cien barrios porteños
https://es.wikipedia.org/wiki/Cien_barrios_porte%C3%B1os
- Barrios no oficiales de la Ciudad de Buenos Aires

- https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Barrios_no_oficiales_de_la_ciudad_de_Buenos_Aires
- Patrimonio intangible
<http://www.ilam.org/index.php/es/patrimonio-intangible>
- La Boca, un pueblo particular, Diego Ruiz.
- Un pueblo con tradiciones, una cultura y un gran legado, Isabel Rodríguez.
- Definición de bienes culturales. Convenio para la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado, La Haya, UNESCO 1954.
- El patrimonio cultural. Conceptos básicos, María Pilar García Cuetos.
- Guía visual de Buenos Aires, los barrios. Guías visuales de la Argentina, Clarín.
- Las asociaciones italianas en la Argentina entre pasado y presente, Alicia Bernasconi.
- Historia de los italianos en la Argentina, Fernando Devoto.
- Barriada
<https://www.barriada.com.ar>

Palabras clave:
Curricular, Primaria,
Educación Musical,
Folclore,
Educación Artística,
Pedagogía de
la pregunta.
Videonencia.

El arte emancipador pedagógico

“LA SACHAPERÀ”

La presente ponencia de carácter audiovisual se presentó públicamente en el encuentro de interniveles y modalidades el sábado 15 de diciembre de 2018 de 9.30 a 12 hs. en la sede de UTE, Bartolomé Mitre 1984, en la Ciudad de Buenos Aires.



Junto a las necesidades primarias del hombre (sustentarse, procrear y albergarse), existen las secundarias, denominadas humanizantes: pertenecer, tener conciencia de tiempo y espacio, poder crear ideas a partir de las múltiples experiencias. Con mayor complejidad que la aquí expuesta estas necesidades incluyen los signos artísticos como medio de ser parte de una comunidad y ser reconocidos por ella.

La experiencia de participar en producciones artísticas en la escuela, ya sean individuales como grupales, apuntan a cultivar una mediación lúdica, creativa, analítica y crítica desde la representación simbólica con el universo que nos rodea. Las artes sonoras, visuales y de movimiento se ubican como posibilitadoras de procesos de formación de pensamientos y

* Educadora Musical. Licenciada en Artes Combinadas, docente en el IES. Lenguas Vivas, JRF y de la Escuela 11 D.E. 4 Intensificada en Artes.

** Profesor de Música.

modos discursivos en los que la imaginación, la creación y lo sensible son pilares esenciales.

Si bien hay una búsqueda personal y un sello que da cuenta del universo interpersonal, es importante el desarrollo de las producciones colectivas. En murales, en prácticas sonoras, en danzas hay un componente de coordinación, diálogos, pruebas, errores y posibles acuerdos que producen símbolos.

El universo simbólico es el que da cuenta de los saberes y valores, y gracias al cual pueden ser enseñables y comunicables.

La infancia vive en medio de emociones, esperanzas, temores, ilusiones y desilusiones reales y también en medio de fantasías y sueños, que son justamente los espacios vinculados al desarrollo de las lenguas del arte que permiten el despliegue del universo simbólico, donde los mitos, la búsqueda de las propias verdades, se construyen en las aulas.

¿Por dónde se traza la frontera entre el creer y el saber, entre el sentir y el percibir, y entre el percibir y el saber?

Dar lugar a que cada niño se plante con libertad frente a la percepción del arte y exponga su propio universo interpretativo resulta de sumo valor en las clases. Desde la percepción se inicia la reconfiguración de la obra para luego dar pie a la instancia de producción que hablará directamente de ellos y ellas.

Partimos de un disparador muy específico, como es la chacarera “La sachapera”, que dio lugar al cruce entre un texto de Marta Zátonyi y nuestra tarea en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, la Escuela N° 2 del Distrito 15 y la Escuela Lenguas Vivas del Distrito 1. (Véase Marta Zátonyi, *Arte y creación. Los caminos de la estética*. Cap 1, Un mundo amplio, Buenos Aires, Capital intelectual, 2007, págs. 10 - 29.)

En el momento de interpretar la chacarera “La sachapera” utilizamos disparadores que apuntan al universo intrapersonal con preguntas como:

- ¿Hay un lugar donde calmar las penas?
- ¿Con qué músicas curás tus penas?
- ¿Te gusta que vengan las familias al colegio?
- ¿Qué significa el sonko dejarte quiero?
- ¿Da lo mismo tocar o cantar con amigos?

Se busca en el trabajo cotidiano promover una imaginación creadora que permita a lxs alumnxs integrar el conocimiento estético con otros tipos de conocimientos presentes en su educación.

En nuestra videoconferencia mostramos a través de preguntas, que han sido respondidas de manera espontánea por lxs alumnxs, el ir y venir con las realidades familiares, la búsqueda personal e intuitiva que enriquece las producciones.

Producir interrogantes que deriven de los contenidos específicos y que permitan desarrollar la subjetividad de cada estudiante respecto de su realidad particular es clave para la resignificación del símbolo, y para dar lugar a la apropiación de un lenguaje con la sintaxis particular de cada uno de ellos y así expresar el universo individual de cada alumno. Las operaciones necesarias para esto son muy similares a las utilizadas para escribir un cuento sabiendo su estructura, la de reexpresar una operación matemática en otros términos, la de hacer un paralelismo entre procesos históricos.

Las diferentes áreas del conocimiento son caminos por los cuales se accede a la construcción de saberes, de ninguna forma pueden ser considerados compartimentos estancos. Su interrelación es evidente y la existencia de la multiplicidad de saberes es fundamental para que cada individuo pueda en-

VIDEO:

<https://www.youtube.com/watch?v=Er05ZvxhMdc>

contrar el camino que más fácil le resulte para esta construcción y, luego, poder extrapolar este descubrimiento a todas las áreas, en un ida y vuelta entre las diferentes materias que componen la currícula de una escuela.

Pretender que existan áreas más importantes que otras es equiparable a pretender que existen personas más importantes que otras. Siguiendo este razonamiento se podría justificar que hay personas con más derechos al conocimiento que otras. Esto es utilizar la lógica del mercado para la construcción del conocimiento, es mercantilizar los saberes, tazarlos. Es, en fin, plantear que solo hay algunos individuos que podrán alcanzar la iluminación y que otros vivirán en las tinieblas.



Una pedagogía que pretenda ser llamada democrática y soberana no puede permitir condiciones asimétricas entre áreas del conocimiento ya que sería una contradicción determinante con los valores democráticos.

Tampoco puede tomar las jerarquías creadas por un sistema económico y reproducirlas pues dejaría de ser soberana.

La participación de la comunidad es parte de la construcción de soberanía, sentirse parte de un producto artístico que nos reúne en un hecho colectivo. El signo artístico posibilita una pertenencia real, promueve la comunicación y permite el diálogo entre diferentes individualidades. Es un camino entre la tradición y lo que está por crearse, sosteniendo un entramado histórico entre las generaciones de la sociedad, y de esta manera tomando contacto con otrxs pensar el mundo entre pares, no desde la individuación, no desde sistemas de valoración que excluyan sino que integren a todxs lxs actores de la sociedad en igualdad de posibilidades. ■



Palabras clave:
Inicial, Primaria,
medios de
comunicación,
redes narrativas,
militancia pedagógica.

“CERTEZAS DE A PIE”

Una producción radial desde el barrio y la escuela



María Eva Alfonzo, Javier
Conde, Jazmín del Cueto,
Juan López, Natalia Militi*

PRESENTACIÓN

“Certezas de a pie” es un programa de radio que se realiza desde septiembre de 2017 en la Ciudad de Buenos Aires, con una emisión semanal, por docentes de la escuela pública, con escasa experiencia en radio. Luego de

varias reuniones distritales realizadas con afiliados y delegados del Distrito Escolar 11°, surgieron preguntas que recuperaban inquietudes de varias escuelas: ¿Damos voz a las

experiencias que circulan en las aulas del barrio? ¿Jerarquizamos el trabajo que está presente en la escuela pública? ¿Generamos canales contra hegemónicos de información? ¿Colaboramos en reconstruir la figura del trabajador sindicalizado? Este trabajo se propone dar a conocer una experiencia de comunicación popular que intenta dar respuestas a algunas de esas preguntas.

¿Qué sentimos cuando enseñamos? Queremos compartir las certezas didácticas, colorear el puente que hay desde las emociones hasta nuestras prácticas profesionales o, como decimos en el Programa, la “didáctica

* Integrantes de “Certezas de a pie”: María Eva Alfonzo (J.I.C. 2, D.E. 11- J.I.C. 3, D.E. 8); Javier Conde (Esc. N° 24, D.E. 12); Jazmín del Cueto (Esc. N° 19, D.E. 12); Juan López (Esc. N° 20, D.E. 11); Natalia Militi (Esc. N° 24, D.E. 11). Editor y coordinador de aire radial, Adrián Kaplan Krep.



de a pie”. Todo esto a partir de un enfoque de desarrollo local, cuyo objetivo último es democratizar la cultura.

Empezamos este Programa con algunas premisas que sugerían un horizonte de sentido: “el escucharnos acerca”, “con tu voz, construimos vínculos”, “el presente comparte vínculos y el barrio los amontona”, “enseñar crea memoria”, “enseñando hacemos memoria”, por citar solo algunas de ellas. Nos nutrimos de convicciones; por ejemplo, creer firmemente que con la participación de los referentes gremiales del sindicato construimos una herramienta de democratización; aprendimos al escuchar a maestros contar sus prácticas y dejar la vida para que los pibes aprendan más y mejor... y que no se nos escurra ninguno entre los dedos en el camino. Visualizamos allí la “militancia pedagógica” como práctica política de docentes de la escuela pública. Camino por el cual

también construimos certezas a distancia, de afectos, de escuela, de luchas en las calles y también desde los micrófonos.

A través de esta presentación proponemos compartir la experiencia del Programa en el transcurso de 2018. A la vez, creemos que la presentación de la misma en el XXIII Congreso Pedagógico 2018 “Educación, Democracia y Resistencia. Luchas y soberanías pedagógicas” nos permite no solo jerarquizar el trabajo llevado a cabo sino darle visibilidad a una experiencia vivenciada por docentes de la escuela pública. De este modo, este trabajo intentará presentar el camino recorrido en un programa de radio que tiene como uno de sus principales objetivos narrar la escuela desde sus propios protagonistas. Esto nos permite visualizar, reflexionar, repensar y discutir cuáles son los espacios que tenemos que habilitar para participar en la construcción de nuestras subjetividades.

“Certezas de a pie” da voz y deja un registro radial de las prácticas docentes. Creemos que de esta forma se construyen puentes profesionales que fortalecen nuestros vínculos. También se propuso entrevistar a referentes gremiales y completar así una propuesta que intenta brindar un panorama político de la realidad, en la medida en que entendemos que toda pedagogía es política y toda política debe ser pedagógica.

En dos años de programa logramos construir certezas que guían nuestro actuar, pensar y sentir.

“Certezas de a pie”, orígenes de un puente comunicacional

“La ternura, la reflexión sobre la práctica y la alegría no pueden faltar en ningún proyecto.”¹

“Certezas de a pie” es el nombre de un programa de radio realizado por docentes de los distritos escolares 11° y 12°. Desde septiembre de 2017 el Programa tuvo una duración de una hora semanal, hubo un total de 12 emisiones. En el 2018, se incrementó el tiempo de aire a una hora y media, el Programa alcanzó 29 emisiones. En la primera mitad del año participaron tres conductores, Natalia Militi, Juan López (quienes realizan el programa desde 2017) y Javier Conde; luego del receso invernal, se sumó al equipo una cuarta conductora, María Eva Alfonzo. Este

recorrido sumó 41 emisiones del Programa hasta diciembre de 2018.

“Certezas de a pie” se emite los lunes de 18 a 19:30 hs desde la radio popular Hacha y Tiza, ubicada en la biblioteca popular del mismo nombre en la calle avenida San Pedrito 1026, en el barrio de Flores, CABA.²

Este Programa radial reúne a un coordinador de aire, un operador y tres/cuatro conductores, que se especializan en cada sección: entrevista gremial, entrevista de experiencias didácticas y actualidad y medios. El productor escucha el Programa y aporta las especificidades del relato radial. Luego del receso invernal del 2018 se sumó una sección de actividades barriales. Si bien cada conductor lleva adelante una sección determinada del Programa, esto no impide su intervención en otras secciones.

En el marco de la comunicación popular se emprendió una estrategia de desarrollo local de la comunicación. Se habilitó un dispositivo como puente comunicacional entre los profesionales de la educación del D. E. 11° en particular y de la Ciudad de Buenos Aires en general, jerarquizando las experiencias desde sus protagonistas e interperando las prácticas desde una dimensión psicosocial. Otros aspectos por destacar en relación con los propósitos para el espacio se vinculan con diversificar las opciones de información del campo popular a través de medios alternativos y



acercar el sindicato al barrio y el barrio al sindicato.

APRENDIZAJES E INTERCAMBIOS, UN AÑO RECORRIDO DE A PIE

En el transcurso de los programas se presentaron diversas experiencias y cobraron mayor presencia algunos temas de coyuntura. Participaron docentes de distritos escolares y distintos niveles compartiendo recorridos que permitieron intercambiar ideas, no solo desde lo didáctico y pedagógico sino desde lo político o social. En algunos casos las experiencias nos trajeron mucho de lo que ocurre en las escuelas públicas de la Ciudad pero también permitieron visualizar y abordar los límites entre el adentro y el afuera de las escuelas, poniendo nuevamente el foco en el vínculo con la comunidad educativa en su conjunto. Pudimos conocer las experiencias

“Matepública” y “Litepública”, contadas desde los docentes protagonistas, que se proponen difundir situaciones de enseñanza y aprendizaje con una mirada didáctica.

“Sacar la escuela pública a la calle para encontrarnos y pensarnos, salir del estereotipo de que la matemática es para unos pocos. Pero fundamentalmente construir un espacio para encontrarnos entre maestras y maestros a pensar nuestras prácticas, a compartir estrategias, sostener espacios que no existen en la escuela.”

(Maestras que forman parte del colectivo Matepública, 06/08/2018, e16s2.)

“Somos maestras y maestros, sindicalizadas y sindicalizados, con el deseo de construir escuela pública. Elegimos sacar la escuela pública fuera de las paredes para sumar a la comunidad. Nuestra militancia es pedagógica.”

(Maestros y maestras de los Distritos Escolares 14° y 7°, que forman parte de Litepública, 18/06/2018 - e14s2.)

La sección “Actualidad y medios” no solo propone lecturas sobre temas relevantes que muchas veces quedan por fuera de los medios hegemónicos, sino que nos permite pensar su vínculo con lo que ocurre en las escuelas. Un ejemplo clave en este sentido fue la discusión por la Interrupción Voluntaria del Embarazo, que además de ser presentada desde el marco político y mediático, se



abordó desde aspectos pedagógicos y didácticos que tuvieron lugar en las aulas, en todos los niveles.

“Los estereotipos de género son una forma de violencia. Hay mucho para pensar en la escuela. Tenemos una gran responsabilidad en el aula cuando nos dirigimos a los pibes y a las pibas, cuando decimos por detrás, cuando legitimamos, cuando damos por hecho.” (Amancay Benetti, maestra del D.E. 11°, comentando propuestas de trabajo en ESI; 11/06/1987 - e13s2.)

También, desde el espacio radial se propuso, como en el caso de la participación en la “Feria del Libro”, poner en discusión temas que no suelen presentarse en las agendas de los grandes medios como la creación de la UNICABA que suscita rechazo por parte de la comunidad educativa en su conjunto, rechazo que fue demostrado en varias acciones impulsadas por estudiantes y rectores.

“El escrache en la Feria del Libro fue un hito, con esa acción pudimos romper el cerco mediático, y a partir de ahí hacer marchas con la comunidad educativa. Logramos que el proyecto original vaya para atrás. Ahora seguimos en lucha para que se cierre definitivamente el proyecto.” (Laura Malas y Nara Madonni, voceras del Centro de Estudiantes del Profesorado de Danzas Jorge Donn; 10/09/2018 - e20s2.)



Estas experiencias, entre otras, nos interpelan como colectivo que hace este Programa radial. Abren nuevos interrogantes distintos de los iniciales y nos desafían semana a semana a pensar las nuevas propuestas de cada emisión. En este trabajo, proponemos compartir algunas de ellas, agrupándolas en función de los aprendizajes y debates entre los oyentes y para cada integrante del equipo.

UN DIÁLOGO ENTRE LO POLÍTICO, LO PEDAGÓGICO Y LO DIDÁCTICO

En un primer momento, el dispositivo comunicacional buscó articular dos entrevistas semanales. Una experiencia específica de docentes del Distrito 11° y la entrevista a un referente sindical, coincidiendo con el tema de la experiencia. Por ejemplo, si la experiencia se trataba de estudiantes de secun-

dario que realizaron una actividad en relación con el 24 de marzo, en donde colocaron baldosas por la memoria, se invitaba al secretario de DDHH del sindicato a hablar de las acciones llevadas a cabo desde ese espacio en el marco de la conmemoración del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia; y de la estructura y modalidad que tiene el área de DDHH al interior del sindicato. Con esta misma modalidad se fueron desarrollando entrevistas a docentes de distintos niveles educativos y modalidades, quienes fueron compartiendo sus experiencias concretas.

La entrevista es sencilla, se basa en una crónica o en un relato de la experiencia; se les preguntó qué devoluciones habían recibido de los estudiantes o de los destinatarios de las acciones, cuáles les hacían pensar si sus decisiones didácticas estaban bien y qué certezas les quedaban de aquella actividad o proyecto. Esta forma de pensar las entrevistas se vincula con recuperar las experiencias que como docentes en general no registramos, pero que nos dan seguridades pedagógicas en el momento que las sistematizamos y las compartimos. Esto se relaciona con uno de los objetivos centrales del Programa: habilitar los espacios para que esas experiencias, acompañadas por creaciones didácticas, sean registradas; y a partir de ellas construir, en el marco del intercambio que permite el Programa, convicciones pedagógicas y políticas colectivas. Este fue el primer recorrido conceptual que

transitamos en las entrevistas en “Certezas de a pie”.

En el caso de las entrevistas a referentes sindicales, también estas fueron cobrando un sentido propio en el Programa. En el marco de la construcción de la unidad política, que necesitamos para afrontar la crisis institucional actual, se volvió necesario conversar con nuestros referentes políticos. Con ellos pudimos visualizar los estados de las distintas luchas que se llevan adelante tanto a nivel jurisdiccional como a nivel nacional. Entre las que se pueden destacar, están las vinculadas a la implementación de “La secundaria del futuro”, la creación de la “UNICABA”, la disolución de la Paritaria Nacional Docente, los debates parlamentarios sobre la Interrupción Voluntaria del Embarazo.

“La secundaria del futuro venía con muchas pretensiones ligadas a transformar la educación pública en un negocio. El rechazo de la comunidad organizada logró que esas pretensiones no se cumplan.” (Marcelo Parra, secretario de Secundaria. UTE; 02/07/2018 - e15s2.)

Este espacio radial busca además aportar a la democratización sindical, a partir de la intervención de los compañeros oyentes, quienes pueden hacer preguntas a los referentes sindicales respecto de las acciones que se llevan adelante desde el sindicato en torno a la defensa de la escuela pública y los derechos laborales.



También identificamos una dimensión en la que el sindicato fue motor en la realización de actividades docentes fuera de la escuela. Así pudimos acercarnos a cuatro propuestas pedagógicas que estaban atravesadas por la militancia: “Litepública”, “Matepública”, “Biblioteca Popular DDHH 30.000 razones”, “Congreso Pedagógico” desarrollado por UTE. En este marco, se comenzó a discutir en los programas radiales el concepto de “militancia pedagógica” como una categoría que permite unir en un solo relato la importancia de participar en un sindicato que funcione como motor en las discusiones pedagógico-didácticas. Estas experiencias habilitaron no solo las experiencias didácticas en diversos espacios públicos sino la inclusión de la discusión política con la comunidad educativa en su conjunto.

En la segunda temporada de “Certezas de a

pie” se incorporó al equipo del Programa otro compañero que abordó la divulgación de noticias desde una mirada alternativa. La sección se propuso ampliar la mirada respecto a debates de trascendencia no solo en lo educativo sino en lo político y social en general. Para ello se recorrieron noticias tomadas de distintos medios, poniendo en disputa la agenda de los grandes medios y jerarquizando la voz de distintos actores involucrados en las discusiones y los debates.

Se incluyeron entrevistas telefónicas a diputados y legisladores, a estudiantes del nivel secundario, a periodistas independientes de otros países, como también móviles en distintos espacios como el plenario de delegados y la cobertura en marchas y espacios de lucha. También esta sección incluyó la recomendación de artículos periodísticos que se difunden en distintos medios online.

“Trabajamos mucho los diputados y las diputadas, pero sabemos que lo que logró que salga la media sanción fue la tremenda movilización en la calle. [...] Estamos votando si el aborto es legal o clandestino.” (Mónica Macha, diputada nacional por la Provincia de Buenos Aires; 18/06/2018 - e14s2.)

Del sindicato al barrio y del barrio al sindicato

En el transcurso de las distintas emisiones, la organización de los docentes del D. E. 11°



también fue creciendo y fortaleciéndose, a las clases de apoyo escolar y al boletín de delegados se sumaron la radio y las compras comunitarias. Cuando preguntamos a los compañeros del Distrito quién tenía ganas de sumarse a la propuesta radial, una compañera propuso relatar las actividades de las organizaciones del barrio de Flores. La primera actividad que estuvo al aire fue “La semana del Barrio de Flores”, una síntesis de un proceso de la asamblea vecinal del barrio.

En las Asambleas del 2001 vimos que además del deterioro social general del que “se vayan todos” había que empezar a armar un Nosotros, un Nosotras, que empezara a construir lo que necesitábamos. De ahí nació el C. C. S. y D. Flores Sur y recorrimos un largo camino que hoy da un nuevo punto de partida en la “Semana de Flores.” (Humberto “Pitu” Rodríguez, referente del “Centro Cultural, Social y Deportivo Flores Sur”; 28/05/2018 e11s2.)

En otra oportunidad, nos acercaron recorridos militantes del barrio, acciones concretas del movimiento feminista y de compañeres que realizan encuentros de poesía y de música. De esta manera pudimos visibilizar actividades barriales y distintas formas de militancia de los actores sociales del barrio.

Violencia institucional

En 2018 las medidas represivas del actual gobierno vulneraron los derechos de la

población, a través de constantes represiones a las manifestaciones de los trabajadores y organizaciones sociales en su conjunto. El asesinato de Santiago Maldonado y Rafael Nahuel, víctimas del aparato represivo del Estado nacional; la detención de Milagro Sala, convirtiéndola en una presa política; la explosión en la escuela de Moreno, provincia de Buenos Aires, en donde murieron Sandra y Rubén; el secuestro y la tortura de Corina, maestra que sostenía una olla popular; son grandes muestras de lo que pasa en nuestro territorio desde que asumió el nuevo gobierno.

“Hay un cambio a nivel nacional de agresión a las libertades individuales, de persecución a las disidencias. En CABA no es casual que se exprese con los estudiantes secundarios que son un movimiento particularmente dinámico.”
(Gabriel Lerner, exsecretario del SEDRONAR; 13/08/2018 - e17s2.)

En este marco, nos propusimos visualizar los talleres de promoción de derechos que realiza desde el ente público “Espacio por la memoria EX ESMA”. Asimismo, ahondar sobre el concepto de violencia institucional. Esto, a su vez, nos permitió volver a discutir sobre el Estado como maquinaria para la desaparición de personas. Estas experiencias nos enseñaron que ante la represión de un Estado los trabajadores tenemos que estar organizados y visualizar nuestra lucha como herramienta política. La educación pública,

sus trabajadores y la organización sindical se muestran así como la trinchera de nuestro pueblo para reflexionar con estudiantes y comunidades sobre el salvaje vaciamiento del Estado. Somos los docentes y la organización de los trabajadores los que damos la lucha para resistir las políticas que avanzan contra los derechos conquistados. Es la construcción colectiva la que se enfrenta a las propuestas individualizantes del mercado.

“La unidad que se vive en tiempos de crisis es algo que merece ser contado. Entre los trabajadores tiene que haber solidaridad de clase, encontrarnos y tender puentes, porque es la única forma de enfrentar a un enemigo tan poderoso.”
(Matías Zalduendo, secretario de DDHH de UTE-CTERA; 18/06/2018 - e14s2.)

A MODO DE CIERRE: ¿Y SI NOS NARRAMOS TODES?

“Que la Patria sepa que el otro, o la otra, gritan que no sobra nadie, ¡que con ternura venceremos! Si se nos escapa la ternura, el grito de tantos y tantas son el camino.”³

“La Patria se ama y se narra de muchas formas distintas, esta es una de ellas.”⁴

En nuestro recorrido escuchamos y registramos algunas de las “Certezas de a pie” compartidas en los distintos programas. Con una mirada en la importancia de encontrar formas de divulgarlas, empezamos a trans-

cribir fragmentos de los programas para editorializarlos, frases que consideramos significativas profundizando el concepto de desarrollo local.

“En todas las escuelas hay proyectos maravillosos, pero en el trajín cotidiano se pierden. Lo maravilloso se vuelve efímero. Necesitamos escribirlo, publicarlo, compartirlo. Tenemos que demostrar que también se produce conocimiento de este lado.” (Mauro Falduto, maestro D.E. 6°, respecto del proyecto inter-escolar de juegos; 21/04/2018, 5 e10s2.)

Este escrito, entre otros registros audiovisuales y radiales, es parte de un proceso colectivo de sistematización pedagógica; un registro de posible consulta en diversos momentos y con diferentes motivos. Registros de nuestras certezas pedagógicas, nuestras elecciones didácticas o discusiones político-sindicales, que pueden ser tenidas en cuenta por nuestros compañeros o simplemente pueden ser disparadores para una elección

didáctica o un enfoque pedagógico. Al compartir nuestra mirada sobre el mundo, también somos responsables de divulgarla y de posicionarnos en el presente desde nuestras certezas.

A lo largo del año 2018 hemos entrevistado a compañeros, nos dimos cuenta de que cada uno relata sus actividades con un vocabulario propio. Cada docente, lejos de solo citar los lineamientos curriculares, fue formando su manera de relatar el propio recorrido, uno o varios. Esto resulta potente como herramienta para dejar registro del relato empírico y divulgarlo. Estas narrativas demuestran la palabra como poderosa herramienta, la palabra que trae experiencias transformadoras, experiencias que habilitan espacios para la construcción de subjetividades. Subjetividades que se construyen colectivamente en el ámbito de lo público. Subjetividades que interpelan a las emociones de todos los actores que intervienen. Actores que en un espacio de libertad colectiva tienen la posibilidad de poner palabras a sus realidades.

“Las narraciones escritas por docentes en actividad con diferente experiencia laboral muestran qué hace y qué sabe un maestro considerado ‘pedagógicamente competente’. Atender a la recuperación, sistematización y conceptualización de esos saberes, que fueron adquiriendo y recreando en la práctica escolar a través de innumerables reflexiones y ensayos, permite convertirlos en dispositivos de formación.” (Suárez, 2000: 10.)⁵

Decidimos incorporar, si bien de un modo parcial, las narrativas docentes en este trabajo escrito. Este recorrido nos permite pensar la radio como uno de los espacios que abona la articulación de las narrativas, entenderlas como construcción colectiva y herramienta para seguir construyendo las prácticas pedagógicas.

“Estas historias acerca de lo que hacen y saben los docentes posibilitan profundizar y avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza, así como revivificar su lenguaje y vigor. Al contar historias de



NOTAS

1. Enrique Samar, escritor del libro Encuentros 2 y director jubilado del D.E. 11°; 09/04/2018, e5s2.
2. El Programa cuenta con una página web: <https://doskaradio.wixsite.com/certezasdeapie>, donde están todas las emisiones con una reseña de lo acontecido.
3. Juan López, conductor del programa “Certezas de a pie” y maestro del D.E.

11°; 16/4/2018, e6s2.

4. Liliana Bodoc a Romina Garuti, en referencia a la producción que sus alumnos hicieron a partir de la novela El rastro de la canela; 14/05/2018, e9s2.

5 Daniel Suárez (2000), "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular", en Magaldy Téllez (comp.), Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos. Buenos Aires, Novedades Educativas Ediciones.

enseñanza y pedagógicas hacemos algo más que registrar el surgimiento o sostenimiento de ciertas prácticas; en cierta medida estamos alterándolas, modificando en algo maneras de pensar y actuar; nos sentimos motivados a introducir cambios en los lenguajes que constituyen las propias prácticas y a sostener una actitud crítica y reflexiva sobre la competencia práctica profesional.” (Suárez, 2000: 10, op.cit.)

Hay un lenguaje que trasciende las palabras que el Diseño Curricular establece, es el lenguaje de los actores sociales que ponen palabras a las acciones concretas realizadas en la escuela, en el barrio y en la militancia sindical. Este lenguaje es el horizonte del que queremos dejar registro desde “Certezas de a pie”. Las palabras que cada uno de los profesores explicitan de su práctica tienen los matices suficientes para interpelarnos como sociedad de conocimiento.

Compartir los lenguajes que construimos en las aulas, en los pasillos de la escuela, con nuestros compañeros, en nuestras formaciones. Esta es una herramienta para poder jerarquizar nuestra profesión. El programa radial “Certezas de a pie” intenta ser parte del dispositivo que jerarquiza la profesión docente, habilitando el espacio para que circulen las voces y se construyan vínculos y sentidos. Este concepto se construye con años de trabajo de sistematización y divulgación de nuestras experiencias didácticas.

El recorrido tiene que ser colectivo, perdurar y sostenerse en el tiempo. Es la responsabilidad por la tarea de aprender y enseñar de lo que estamos hablando.

Luego de nuestro recorrido radial, nos vamos dando cuenta de que estos espacios recorren lo que llamamos la “militancia pedagógica” representada en compañeros que luchan por una educación de calidad, desde los sindicatos y por fuera de ellos, y sueñan colectivamente con una educación para todos, todas y todes.

Somos un poco de todo eso. Somos los compañeros que narran sus historias que son nuestras historias. Somos sus pasiones hechas de tiza, aula y convicción. Su poder decir la propia voz. Somos la reflexión al convocar a especialistas para nutrirnos y repensar nuestras prácticas. Somos colectivo para pensar la realidad con nuestros referentes gremiales. Somos el poner en valor nuestro trabajo docente. Trabajo que abraza a pibes e intenta soñar junto a ellos un país más digno. Somos el intento de generar espacios donde los docentes digan y compartan su trabajo como verdaderos productores de conocimiento, como hacedores de la Escuela Pública, esa que enseña, resiste y sueña. Somos todos ellos, los nosotros construyendo Certezas. Codo a codo. En el aula, en los micrófonos y en la calle. Certezas que se construyen de a muchos y marchan sin prisa pero sin pausa. Certezas de a pie. ■

Palabras clave:
Primaria,
Formación Ética
y Ciudadana,
Asambleas,
Participación,
Metodología.

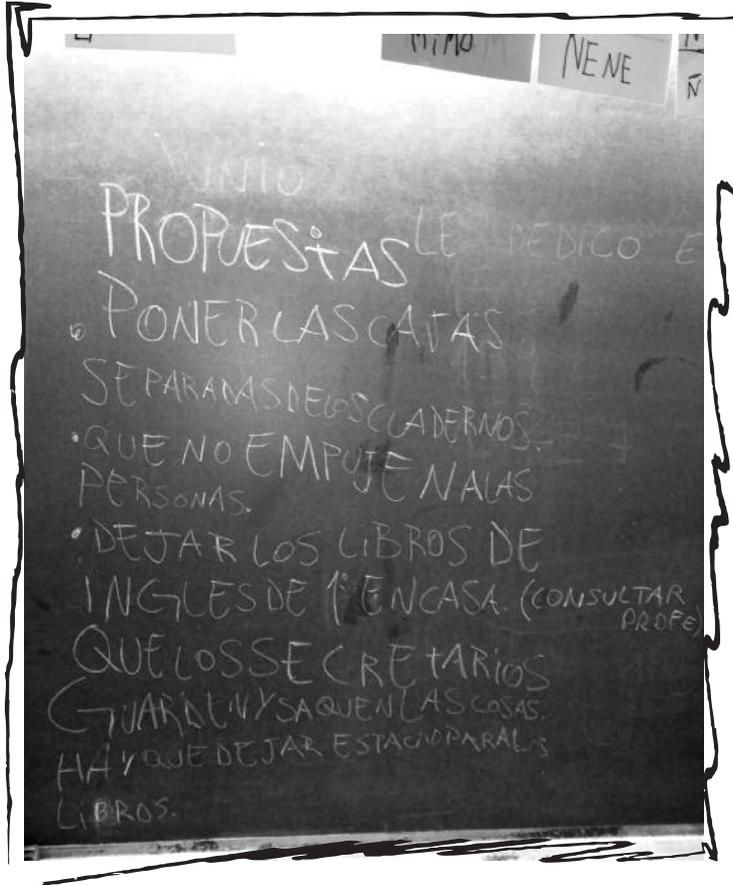
Marcela Terry*

Este trabajo presenta la organización y el desarrollo de asambleas de grado en una escuela pública de CABA. Las asambleas se realizaron en un primer grado desde el inicio de clases hasta el fin del ciclo escolar y continuaron con el mismo grupo y docente en segundo grado.

En la decisión de llevar adelante las asambleas confluyen: por un lado, el interés por abordar contenidos del área de Formación Ética y Ciudadana habitualmente desdibujados y desjerarquizados, como la participación y la construcción de ciudadanía; y, por otro, la preocupación por gestionar la vida cotidiana del aula y resolver situaciones conflictivas de manera colectiva y no desde la voz y la decisión únicas de la docente.

* Profesora para la Enseñanza Primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Procesos de Lectura y Escritura. Maestra MATE Escuela N° 15, D.E. 17, y con adultos en UNPAZ, UMET y Normal N° 1.

Las asambleas de 1º: **PARTICIPAR Y PENSAR EN COLECTIVO**



CONTEXTO

La experiencia se llevó a cabo en la escuela N°15 D.E. 17, con un grupo de 25 niños de primer grado en 2016 y continuó en segundo grado, en el marco de la unidad pedagógica. A la escuela concurren familias de clase media, la mayoría provenientes de partidos del conurbano bonaerense (San Martín, Caseros, Tres de Febrero) dada la ubicación de la escuela, cercana a General Paz. Cuenta con recursos como libros, sala de informática, laboratorio y espacios amplios.

Desde 2017, la escuela recibe solo un programa, la maestra MATE. En contraposición a la presencia escasa de programas, hay un número importante de Acompañantes Personales No Docentes (APND), maestras integradoras y recuperadoras, casi una docena de personas concentradas en algunos grados -por ejemplo, un tercero tiene maestra de grado, acompañante pedagógica y tres APND.

La institución funciona de manera tradicional en cuanto a ritos de inicio y fin de la jornada, vínculo con los niños, resolución de conflictos por medio de medidas punitivas, actos escolares y relación con las familias.

PRINCIPIOS

Es importante explicitar los aspectos ideológicos y políticos implicados en la realización de las asambleas. La experiencia aquí compartida se sostiene en un conjunto de convicciones y en el intento de lograr coherencia entre ellas y la práctica. Prima una mirada determinada sobre el mundo, sobre la sociedad, la participación y los niños y las niñas.

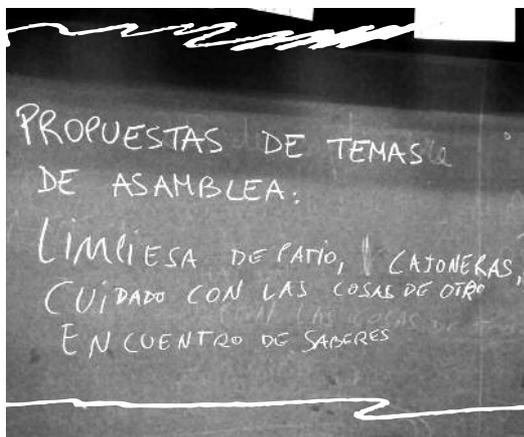
Entiendo que la conflictividad es inherente a la vida social, por tanto, a las instituciones. En ese sentido, es necesario intervenir colectiva y pedagógicamente para reconocer y atender los conflictos, y para asumir las responsabilidades que permitan construir una vida escolar democrática y participativa. Cabe remarcar el

carácter educativo de las intervenciones planteado desde el cuidado, ya no desde lo punitivo o patologizante, tanto en situaciones de la vida cotidiana de las escuelas como en la emergencia de situaciones conflictivas específicas.

Las asambleas son una respuesta pedagógica que permiten, al acordar criterios y organizar la vida en común, al priorizar el diálogo y la escucha, visibilizar, abordar e intervenir sobre conflictos antes de que se transformen en situaciones graves o violentas. A la vez, favorecen la construcción de proyectos colectivos que posibilitan el afianzamiento y el reconocimiento grupal. Estos aspectos apuntan a una mejor convivencia al crear lazos de confianza, solidaridad y comunidad.

Los niños y niñas tienen derecho a opinar y decidir sobre las cuestiones que les afectan. En este sentido, organizar en el aula un tiempo y espacio de opinión y decisión colectivas es el camino para su formación como sujetos responsables, reflexivos, con un entendimiento profundo y complejo de las situaciones que viven. La palabra de los niños y niñas es tomada seriamente, son escuchados y considerados; las decisiones se concretan, no se trata de un “como si”.

Otro principio que sostuvo la experiencia fue la idea de que se aprende a participar en instancias colectivas de decisión y esto se logra a través de la práctica misma y real, no desde la teoría. No deberíamos formar para un fu-



turo en democracia sino buscar que la democracia ya se viva en la escuela: en las asambleas se comparten y se hacen públicos los conflictos, las soluciones, las opiniones, los proyectos y los compromisos. La formación de la ciudadanía se palpa y se realiza en este tipo de instancias en las que se proyecta y se decide en colectivo.

La realización de las asambleas supone también una mirada particular sobre el lugar que tenemos los maestros en el grupo. La tradición nos ubica en el lugar del que sabe, ordena y dirige; el que maneja la comunicación y detenta el poder en el aula. La real participación de los niños y niñas, la escucha, las decisiones colectivas exigen la disposición a correrse, a compartir el lugar de poder, de otorgar la palabra, de decidir, de argumentar basándose no solo en la autoridad que poseemos.

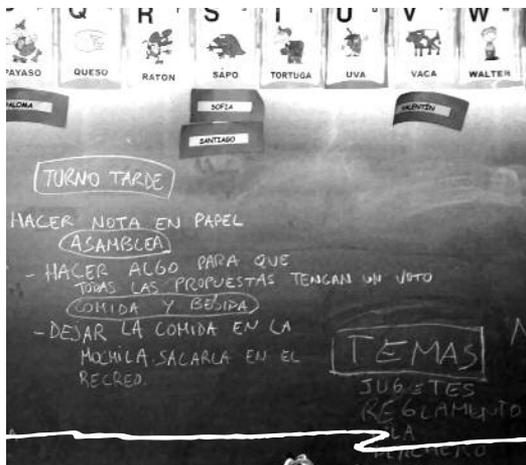
Los principios y las convicciones hasta aquí

expuestas son contrarios a un modelo “lavado” de asambleas escolares que responde a principios individuales, priorizando la enseñanza de valores y el manejo de las emociones. No es una moda, no es una receta para “grupos problemáticos”, sino que es una manera de vivir y construir la cotidianidad de la escuela. Tampoco se trata de una técnica didáctica sino que hay una convicción profunda respecto de la participación de los niños y niñas en todos los grados de la escuela primaria, de la construcción de la ciudadanía y de la seriedad de su palabra. Estos tres elementos no solo deben enunciarse sino que deben ser vividos; se aprenden en la acción, en el hecho mismo de participar, de decidir, de ser escuchados y escuchar, de ser respetados y cuidados.

Hay numerosos antecedentes en nuestra historia escolar sobre la realización de asambleas, consejos y otras instancias de participación. No partimos desde cero, hay una historia por recuperar y continuar. Considero que este punto constituye una forma de resistencia. Nos resistimos a las modas pedagógicas, a las tradiciones teóricas que no nos hablan de nuestros problemas. Levantamos nuestra voz para compartir entre nosotros los saberes que construimos.

DECISIONES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

La primera decisión fue construir un espacio de intercambio para abordar en forma colectiva situaciones problemáticas gru-



pales. En la institución no se desarrollaban experiencias similares; por el contrario, las intervenciones más frecuentes tenían que ver con la participación del equipo de orientación. Ante situaciones de conflicto reiteradas, las familias solicitaban separar o cambiar de sección a algunos niños frente a lo cual la conducción siempre explicitó la decisión de no realizar ese tipo de intervenciones.

Como ya se mencionó, la decisión de realizar asambleas de grado se tomó desde la confianza plena en las posibilidades del grupo y en las de cada uno para asumir la responsabilidad del devenir grupal. Además, desde la convicción de encarar las situaciones conflictivas de esa manera y no desde la mirada, la voz, la autoridad y/o las medidas punitivas tomadas por la docente.

Esto lleva a la decisión de compartir información con los estudiantes y a favorecer la

apropiación del espacio áulico y los tiempos en la medida de lo posible. Los/as niños/as sabían días y hora de las asambleas y muchas de las decisiones que tomábamos implicaban que ellos gestionaran espacios, materiales y tiempos. La circulación de la información se profundizó, se expandió, se amplió.

OTRAS DECISIONES ACOMPAÑARON LA CONCRECIÓN:

- Para hacer las asambleas, qué tareas asumirían los/as niños/as y qué tareas serían responsabilidad de la docente y cómo, paulatinamente, se revisarían y renegociarían esas responsabilidades.
- Conversar con las familias sobre esta manera de trabajo. Al inicio había muchos planteos y preocupaciones por los conflictos y también por la organización y el cuidado de los materiales.
- Atender a que en las asambleas no se trataran solo conflictos sino también la planificación de proyectos, por ejemplo, la decoración del patio de primero.

Por último, a medida que avanzaba el año y fundamentalmente en segundo grado, se tomaron decisiones para complejizar las situaciones de asamblea; por ejemplo, el registro de las votaciones a través de la elaboración de actas.

LAS ASAMBLEAS

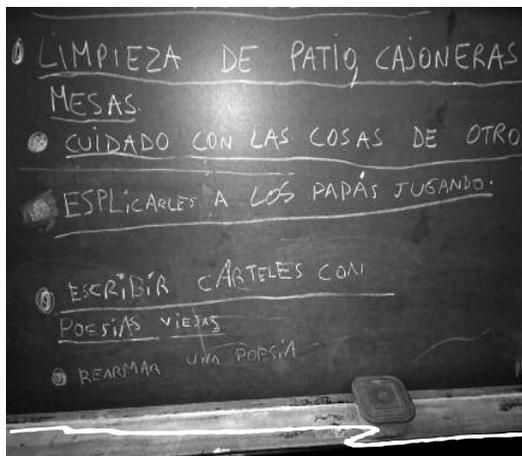
Al comienzo del primer grado, las situaciones conflictivas tenían que ver con dos aspectos; por un lado, la organización de la vida cotidiana del aula (recoger cuadernos de comunicaciones, mantener ordenadas las mochilas y los abrigos, etc.); por otro, se daba cierta dinámica grupal de estigmatización de un niño como “el golpeador”, en tanto a nivel grupal circulaban pocas estrategias para resolver conflictos de manera no violenta.

La instancia de asamblea tuvo una frecuencia semanal y al continuar en segundo, en la última parte del año, la frecuencia pasó a ser quincenal o por pedido de cualquiera de los participantes.

Todos los/as niños/as del grado participaron, algunos con más intervenciones que otros al comentar o proponer, pero se notó involucramiento en todos/as. En varias ocasiones otras maestras vinieron a observar el desarrollo de una asamblea y presenciaron sin intervenir; los/as niños/as les explicaban y fundamentaban el funcionamiento.

Al inicio de la experiencia, las tareas previas, las que se realizan durante la asamblea misma y las posteriores estuvieron a mi cargo y paulatinamente fueron distribuyéndose en el grupo. Las tareas previas implicaban acomodar las sillas en ronda y generar un clima de escucha. Durante la asamblea había que anotar los temas del día, organizar los turnos

para hablar, registrar las propuestas, organizar la votación y contar votos. Una vez finalizada la asamblea era necesario registrar lo acordado y los temas pendientes para poder retomarlos en la siguiente. Luego de dos meses de asamblea, varias de las tareas ya eran responsabilidad de los/as niños/as: ordenar la ronda de bancos, anotar nombres de oradores, solicitar escucha para cada intervención, contar los votos. Más adelante, también asumieron el dictado y la escritura de las propuestas, y elaboraron el listado de temas.



La agenda de temas se armaba a partir de las propuestas de todos/as, incluida la docente. Algunos de los temas tratados fueron decoración del patio de primero -decidimos pintar juegos en el piso y colocar plantas, para lo cual realizamos una jornada de trabajo con las familias-, cómo guardar los libros y materiales en el aula para que no los carguen todos los días y que queden ordenados y no se pierdan, cómo resolver peleas o conflictos sin pegar, cómo hacer la fila para

salir de la escuela y para trasladarse en la escuela -los más altos se quejaban de que nunca podían ir primeros, decidimos formar a veces de menor a mayor según un cronograma-, elaboración de un reglamento del aula y otro para paseos.

La continuidad en segundo grado llevó a ampliar y profundizar algunos aspectos como la participación en la gestión de la asamblea misma que se abrió a más niños/as que escribían los temas y propuestas. La modifi-

cación más importante fue la elaboración de un cuaderno de actas en el que se consignaron las propuestas acordadas y todos/as firmaban. Esto permitió tener una memoria de las asambleas, recordar decisiones y discusiones y apelar a la responsabilidad para el cumplimiento a partir de la firma.

PENDIENTES

Los desafíos pendientes tienen que ver, por un lado, con extender la modalidad de asamblea a otros grados llegando incluso a una organización institucional de delegados y de instancias de participación escolar completa. En la escuela no se amplió la experiencia y no hubo repercusión, solo dos maestras que observaron una asamblea en una oportunidad.

Otro punto que queda abierto es la preocupación por la formación de los docentes para emprender y coordinar este tipo de experiencias. ■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Grupo SIMA - Golzman, G. y D. López (coord.) (1989), Atención: maestros trabajando. Experiencias participativas en la escuela, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
 Guía Federal de Orientaciones (2014), Ministerio de Educación de la Nación.
 Normativas 4. Resoluciones del Consejo Federal de Educación (2015), Ministerio de Educación de la Nación.

Núcleos de Aprendizaje Prioritario, Formación Ética y Ciudadana, Ministerio de Educación de la Nación.
 Lichtenzevig, H. y M. Marucco (2018), Otra escuela posible. Cooperativa Escolar Manzana Podrida, Buenos Aires, CCC.

Palabras clave:
Primaria,
Ciencias Sociales,
Industrias y Servicios.
Necesidades básicas y
consumo de bienes
suntuarios.
Leyes Laborales.
Derechos Laborales.

Historias sobre resistencias, fábricas recuperadas

EL CASO ARRUFAT



Maite Ximena Brunel*

Los contenidos de este capítulo en séptimo grado ofrece la posibilidad tanto de realizar un recorrido histórico sobre nuestro país como de analizar la actualidad. Identificar a los actores sociales de la producción industrial y los intereses que se encuentran en disputa, analizar las leyes laborales y aquellas normas que promueven (o no) el desarrollo de la industria, reflexionar acerca de las políticas de Estado que favorecen su crecimiento, apoyando la incorporación de tecnologías y generando empleo, son algunos de los propósitos que se abordan. Elegir un caso para desarrollar estos temas permite abordarlos desde un lugar más cercano. Seleccionar una fábrica recuperada nos ayuda a colocar el foco en

* Maestra de Primaria (Normal 4), licenciada en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico (UMET). Docente de grado Escuela N° 11, D.E.14.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria tiene como objetivo lograr que los educandos puedan comprender la sociedad en la que viven teniendo en cuenta su complejidad. Formar ciudadanos con una

visión crítica es indispensable para profundizar la democracia, sembrando en cada uno la posibilidad de transformar la realidad en la cual nos encontramos insertos. En este marco, el abordaje del eje *Industrias y servi-*

las tensiones que se generan en una sociedad entre lxs diferentes actorxs de la industria. Educar promoviendo la posibilidad de transformar el medio en el que vivimos es siempre un acto de resistencia frente a los embates del neoliberalismo.

DESDE EL PRINCIPIO

La Escuela N° 11 D.E. 14 se encuentra en el barrio de Villa Crespo, en el límite con La Paternal y Chacarita, en la Ciudad de Buenos Aires. Barrios que, al igual que otros, resisten el embate del neoliberalismo que genera el cierre de fábricas y comercios. Las familias también resisten la pauperización que enfrenta la sociedad toda, buscando otras oportunidades laborales, realizando horas extras y hasta concurriendo a merenderos en algunos casos.

El eje *Industrias y servicios* planteado para 7° grado en el Diseño Curricular permite realizar un recorrido que va desde la caracterización de las industrias, el reconocimiento de aquellas que son nacionales, la identificación de diferentes actorxs (por ejemplo, empresarixs, trabajadorxs, transportistxs, bancos, empresas publicitarias, comercializadoras, funcionarixs estatales, consumidorxs), de sus tareas, la disputa entre los intereses de unxs y otrxs actorxs, el análisis crítico del acceso desigual de diferentes sectores de la población a las innovaciones en la producción, la identificación del control que debe llevar a cabo el Estado sobre las empresas.



El estudio de un caso se define como “(...) el análisis y comprensión particular de una actuación concreta con objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprensivo de la misma...” (Calvo, 1992:13).

Partir de un caso particular posibilita realizar un recorrido por determinados conocimientos desde un suceso tangible. Por este motivo decidí que el abordaje de *Industrias y servicios* sería a partir del estudio de un caso: La fábrica de chocolates Arrufat.

INDUSTRIAS Y SERVICIOS CON SABOR A CHOCOLATE

Desde el principio conté a los alumnos que íbamos a investigar sobre una fábrica que estaba muy cerca de la escuela, y cuando les dije que era de chocolate, lo primero que me preguntaron es si la investigación la íbamos

a hacer en el lugar y probando. Les dije que trataría de pautar una visita, pero que íbamos a empezar buscando en Internet. Al poner Arrufat en el buscador enseguida aparece la historia. Nos zambullimos en el chocolate y en la historia de sus trabajadorxs. Para el desarrollo de los contenidos nos servimos tanto del manual elegido (*Ciencias Sociales 7º, Visión Porteña*, Ed. Nenúfar) como de diferentes fuentes de información: notas en diarios, datos relevantes sobre la temática como cuadros informativos sobre la actividad industrial en distintos momentos históricos, entrevistas o testimonios de algunxs actorxs de la actividad, etc.

Comenzamos leyendo una breve reseña histórica de Arrufat, en la página del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Cuando leíamos los testimonios, se nos ponía la piel de gallina. Lxs chicxs se sorprendían cuando leían que no habían cobrado su sueldo por varios meses, se preguntaban cómo vivían. Uno comentó: ¡Yo me voy si no me pagan! Pero otro le contestó relejendo una parte: “(...) En esta empresa formé mi familia y crié a mis hijos, también pasé malos momentos, perdí una mano, dejé parte de mi vida en esta fábrica, por eso, cuando todo se complicó, me tenía que jugar todo en la recuperación porque en el mercado no tenía muchas posibilidades con esta discapacidad, cuenta Serrano y señala su mano izquierda, de la cual perdió tres dedos en un accidente con una máquina (...)” (Aquino, 2015). Abrimos el debate en este

punto: algunxs comprendían la postura de quienes se quedaban, otrxs expresaban que el sueldo era un derecho. Entonces repasamos los derechos laborales y reflexionamos sobre qué hacer cuando no se cumplen.

Insistí en preguntarles por qué algunxs trabajadorxs se quedaron. Algunxs dijeron que no sabían, otrxs expresaron que no les quedaba otra. Luego leímos sobre lxs distintxs actorxs que son parte de las relaciones laborales (trabajadorxs, gremios, empresarixs, funcionarixs del gobierno) y las tensiones, disputas e intereses de los sectores y los identificamos en este conflicto. Fue importante leer que la lucha por la recuperación de la empresa estuvo siempre acompañada por diferentes organizaciones políticas y sociales, para comprender que actuar aisladxs, lejos de facilitar una conquista, la dificulta.

Seguimos con un breve repaso de los sectores de la industria (tema abordado en sexto grado): primario, secundario y terciario. Se acordaban un poco..., la idea fue retomar para enmarcar lo que sigue. A continuación trabajamos tanto sobre la importancia de la producción de materias primas como de la industrialización: qué produce nuestro país, en qué zonas, quiénes llevan a cabo esas producciones, quiénes obtienen mayores ganancias, en qué condiciones se trabaja. En este caso, también retomamos los conocimientos que ya tenían del año anterior y agregamos más información. No fue nada difícil ubicar los sectores en el caso de Arru-



fat, pero acá nos detuvimos en el conflicto que debieron enfrentar al comienzo de la Cooperativa: los proveedores no querían saber nada con ellxs porque a algunxs les habían quedado debiendo plata y otrxs por la situación en la cual terminaron. ¿Cómo arrancar de cero sin luz, ni gas, ni materias primas? Lxs chicxs pusieron el foco en la confianza, en que Arrufat era ahora una cooperativa administrada por sus empleadxs.

Posteriormente nos metimos con noticias más recientes (marzo de 2018) que aparecían sobre Arrufat: la fábrica tuvo que vender huevos de pascua a mitad de precio para pagar los \$ 86.000 de la factura de luz. Ahí empatizamos con la emoción de lxs trabajadorxs que se sorprendieron de la respuesta de la gente: “una cuadra y media de cola para comprar un huevito”, decía Adrián Serrano, secretario general del consejo de administración de la cooperativa, agradeciendo la difusión de algunos medios de comunicación. Lxs educandxs hablaban de la suba de precios que vivían en sus hogares y las di-

ficultades que tenían sus familias para llegar a fin de mes. Algunxs comentaban que a veces iban a un merendero que hay en el barrio. Trabajamos alrededor de los interrogantes: ¿Por qué suben los precios? ¿Quiénes se benefician y quiénes se ven afectados/as? Más tarde abordamos las necesidades básicas y el consumo de bienes suntuarios, procurando comprender la importancia de los primeros para poder vivir. Luego realizamos una búsqueda en Internet, en diferentes diarios de alcance nacional y en diarios barriales, localizamos notas sobre el impacto de los precios en el día a día familiar. El grupo siempre se vio interesado en el tema, trayéndolo a clase en distintas oportunidades en las cuales se conversó. Por eso me pareció importante retomarlo en este caso.

DESTAPAMOS UNA OLLA

No fue una olla llena de chocolate sino de realidad. Nos pusimos por un rato en los zapatos de esxs trabajadorxs desesperadxs porque no cobraban y no producían, pero que no se iban a quedar con las manos vacías. Resistieron el vaciamiento de la empresa llevado a cabo por sus dueñxs, la falta de luz, de gas, y cuando parecía que todo caminaba, el tarifazo casi lxs lleva a la quiebra. Pero acá es cuando la resistencia se hizo, una vez más, colectiva: lxs vecinxs de la Ciudad no permitieron que Arrufat cierre. Y de los zapatos de lxs trabajadorxs volvimos a los nuestros, cuando cada unx pensó en la

economía de su casa. Y es que nosotrxs somos parte de la historia, la historia actual, desde la cual, teniendo en cuenta el pasado, construimos futuro. Y lo hacemos desde nuestro lugar, chiquito, cuando nos sentimos identificadxs con este presente que nos pauperiza. Claro que preferiríamos identificarnos con procesos de conquista de derechos o de un florecer económico, pero por suerte la historia no es estática y resistimos los embates del neoliberalismo contextualizando los contenidos académicos, aprendiendo, también, de quienes creyeron perderlo todo y lograron levantarse, sabiendo que el presente es lucha.

Enseñar Ciencias Sociales en la escuela no es solo leer libros o buscar información en Internet, es construir sentidos. “(...) La escuela, entonces, es parte de la disputa por los bienes simbólicos y participa de la construcción (...) de una narrativa diferente (...)” (Stricker y Guindi, 2013:22). Una narrativa que nos forma como personas capaces de transformar una realidad adversa. “La escuela (...) puede ofrecer a los y las jóvenes recursos

simbólicos para que se transforme la manera de narrarse y construirse a sí mismos (...)” (Stricker y Guindi, 2013:22).

REMANDO EN CHOCOLATE, PERO REMANDO SIEMPRE

“(...) Los gobiernos neocoloniales ven en los sujetos del sistema educativo un poderoso obstáculo para avanzar en el disciplinamiento social, en el debilitamiento de los lazos de solidaridad y espíritu comunitario (...)” (*Documento Base XXIII Congreso Pedagógico UTE*, 2018). En este contexto, enseñar partiendo de la lucha de lxs trabajadorxs pone sobre la mesa la posibilidad de actuar en conjunto para cambiar lo que se nos presenta como dado. Desde las escuelas nos resistimos a aceptar la injusticia, la inequidad, la violencia. “(...) Resistimos cuando enseñamos con diversas perspectivas nuestra historia y la historia latinoamericana, cuando damos lugar a la voz de les estudiantes y promovemos formas de aprender más protagónicas. Resistimos creando nuevas formas de enseñar desde nuestras tradiciones,

herencias y legados. Resistimos cuando comunicamos estas experiencias pedagógicas consolidando colectivos de trabajo docente y de comunidades de enseñanza (...)” (*Documento Base XXIII Congreso Pedagógico UTE*, 2018).

A MODO DE CIERRE

Este trabajo tuvo la intención de abrir una pequeña ventana para que los contenidos que dictamos en las escuelas salgan de los libros y se nos metan en la piel, así nos los llevamos puestos. Porque al escuchar las voces de aquellxs que transitaron la difícil situación de ponerse de pie frente a la pérdida de su fuente laboral pudimos visualizar las tensiones que se dan entre lxs diferentes actorxs de las industrias desde una perspectiva realista. Más aún, sentirnos identificadxs en procesos socioeconómicos nos da la posibilidad de vernos como parte de la historia. Finalmente, contar con herramientas que promuevan la transformación del presente es sembrar la semilla de la rebeldía. ■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino, M. (2015), “Chocolate con historia. Cooperativa Arrufat Vivise”. Disponible en: <https://www.centrocultural.coop/blogs/cooperativismo/2017/07/09/chocolate-con-historia-cooperativa-arrufat-vivise>
- Calvo, B. (1992), “Etnografía de la educación”, en Nueva Antropología, Vol. 12, N° 42, México. Disponible en:

- [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/597-Texto%20del%20art%C3%AD-culo-1262-1-10-20150505%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/597-Texto%20del%20art%C3%AD-culo-1262-1-10-20150505%20(1).pdf)
- Diseño Curricular para la Escuela Primaria (2004), Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Documento Base XXIII Congreso Pedagógico UTE, 2018.
- Stricker, D. y L. Guindi (2013), “Narrar y construir memorias democráticas”, en XVIII Congreso Pedagógico, Trabajo docente. 30 años construyendo democracia. Hacia una pedagogía latinoamericana, UTE.

Palabras clave:

Primaria,
Educación Tecnológica,
supervisión,
robótica,
resistencia.

Desde el sur a la universidad,
la robótica en la Escuela Primaria

"TECNOLOGÍAS QUE CUIDAN NUESTRO ENTORNO"

Laura Cecilia González* y
Mariana Claudia Goyena**

Desde Educación Tecnológica hace varios años que trabajamos de manera integrada con distintos actores de la Escuela Primaria y de la comunidad, y articulamos contenidos con otros niveles educativos (Secundario, Universitario) para que se conozca nuestro trabajo y nuestra materia.

En 2018 se organizó la Primera Olimpiada de Educación Tecnológica que tomó en cuenta las diversas realidades de los distritos escolares, en los que para trabajar el mismo contenido se utiliza desde cartón y varios elementos de descarte hasta Kit de robótica. Se eligió un proyecto por distrito para participar



* Laura Cecilia González. Supervisora Área Educación Tecnológica. Coach - Especialista Innovación Educativa, Especialista Educación Emocional. Becaria Fulbright.

** Mariana Claudia Goyena. Maestro Mayor de Obras. Profesora de Actividades Prácticas. Diplomatura Superior en Competencias tecnopedagógicas para la cultura digital. Diplomatura Superior en Herramientas Didáctico-pedagógicas para la implementación de TICs. Profesora de Educación Tecnológica.

de dicha Olimpiada en la Universidad Tecnológica Nacional. También concurrieron distintos expositores de Escuelas Medias de la zona y de la misma Universidad.

LA GESTIÓN DE LA SUPERVISIÓN Y LOS ACTUALES DESAFÍOS QUE IMPACTAN EN EL AULA

En la asignatura Educación Tecnológica vivimos sufriendo desde hace varios años cambios vertiginosos. En el marco de estos cambios, la gestión y la visión del Equipo de Supervisión del Área es fundamental, como pioneros frente al uso de las nuevas tecnologías.

42

En el área de Robótica, hace 25 años atrás, surgió la llamada interface, con ella y el lenguaje Logo podíamos mover maquetas u objetos creados por los niños o robots. La Robótica se enseña dentro de la asignatura de Educación Tecnológica en las Escuelas Primarias desde hace más de 25 años. Lo mismo ocurre con las nuevas estrategias de enseñanza para dar clase que hoy están tan de moda, la clase invertida, *flip classroom* o ABP aprendizajes basados en proyectos y el pensamiento computacional.

En Educación Tecnológica y desde el inicio de esta asignatura, siempre se trabaja hacia la resolución de una situación problemática o desafío, que actúa como un sistema de caja negra. Se explica a los estudiantes lo que está sucediendo, cuál es el problema, en



lo posible que sea algo actual y que tenga pertenencia para los niños. El rol del docente es ser tutor y guía, y garantizar que al finalizar el proyecto los alumnos hayan aprendido los contenidos de la materia. En conclusión, cuando hablamos de nuevas tecnologías y de nuevas estrategias de enseñanza, ¿son realmente nuevas?

Desde mi experiencia profesional, trabajar desde hace tantos años con clase invertida genera un mundo de posibilidades para los niños. Como dice Howard Gardner, el creador de la teoría de las inteligencias múltiples, “como educadores debemos dar la

oportunidad de enseñar un mismo contenido trabajado desde varios puntos de vista para estimular justamente la inteligencia de nuestros niños”.

El objetivo de Supervisión está dirigido al logro del mejoramiento del proceso educativo, por tanto, actuamos como intermediarios entre las políticas centrales y las escuelas. En tiempos de incertidumbre y complejidades, cuando no se sabe qué hacer, es necesario pensar para hacer, por esa razón nuestra Área siempre está en un proceso de innovación continua.



DESDE EL SUR TEJEMOS REDES CON LA COMUNIDAD....

Nuestra escuela N° 23 D.E. 19 está ubicada en Villa Soldati, barrio del sur de la Ciudad de Buenos Aires, una zona muy postergada, que ha crecido en población signada por la pobreza, la exclusión y la marginación. En el barrio viven muchas familias que se dedican a la recolección callejera de basura (cartoneros), tanto es así que en la zona se convive con la basura en la calle todo el tiempo. Su alumnado son niños de asentamientos y villas cercanas, mayoritariamente de la 1-11-14.



Es una institución de jornada completa, muy querida y reconocida en el barrio, caracterizada por su capacidad de inclusión social, con alta demanda de vacantes. Está situada en el casco histórico, a pocas cuadras de la estación homónima, muy cerca de la cancha del club San Lorenzo y frente a la planta recicladora.

TU LUCHA ES NUESTRA LUCHA...

Estar tan cerca de la planta recicladora hace que todos los integrantes de nuestra escuela estemos en contacto permanente con sus trabajadores y con lo que allí ocurre; convivimos con sus necesidades y las nuestras; observamos el tipo de basura que



llevan; acordamos los espacios que utilizamos para estacionar micros y automóviles; organizamos visitas para distintos proyectos escolares.

A esta planta recicladora llegan unas 2.500 toneladas, un 40 % de la basura generada en la Ciudad de Buenos Aires. Es un predio de seis hectáreas, allí funcionan cinco plantas: una recibe los residuos de los volquetes (ÁRIDOS); otra, el material orgánico de restaurantes, hospitales y comedores (RESIDUOS ORGÁNICOS); otra recibe la poda (PODA), otra recibe a las escuelas (CENTRO EDUCATIVO), y por último la planta que recibe botellas y hace el escamado del PET (tereftalato de polietileno). ■

LA "PEDAGOGÍA DEL DERECHO" COMO BANDERA

Acerca de la situación de la Educación Inicial porteña



44

El miércoles 28 de noviembre de 2018 en el marco del XXIII Congreso Pedagógico "Educación, Democracia y Resistencia. Luchas y Soberanías Pedagógicas", se llevó a cabo el V Encuentro de Educación Inicial titulado "El derecho a la Educación Inicial" en el cual se analizó el estado de la Educación Inicial porteña signada por el cierre de la sala del lactario de la Escuela infantil

del Hospital Ramos Mejía y las "actualizaciones" en las prácticas planteadas a nivel nacional que en los últimos años han desembarcado en la CABA con insistencia.

En un escenario que cuestiona las prácticas y tradiciones en nuestros jardines, lxs docentes del Nivel reciben capacitaciones para transformar la gramática de funcio-

namiento de las instituciones y de las salas, sin que se advierta el compromiso por acompañar estas transformaciones con la dotación de materiales ni las reformas edilicias necesarias para implementarlas. Así, las propuestas de trabajo conocidas como "territorios" se vuelven fórmulas empobrecidas que ponen en evidencia la intención de desplazar un trabajo ordenado a partir

de contenidos válidos para cada grupo desde el *Diseño Curricular* por el mero activismo de lo que parece atractivo para la lógica del *marketing* y el individualismo.

La Educación Inicial argentina tiene ya en su historia muchos momentos en los que ha sido invitada a renovarse y a reformular propuestas que llamaban a lxs maestrxs a transformar sin desvalorizar su trabajo. Sin embargo, las tendencias actuales buscan ubicar al docente como mero hacedor que debe ser colonizado por los saberes expertos que llegan desde los modelos internacionales o de experiencias ligadas al espacio público como propuesta cultural amplia.

En este sentido, desde la Secretaría del Nivel se abona la construcción de un discurso que ayude a lxs compañerxs a construir soberanía pedagógica.

Mientras el discurso neoliberal y neoconservador vuelve a disputar quién educa a lxs más chicxs, las lógicas mercantilistas pugnan por ingresar a los que van llegando al negocio de la educación y mantenerlos como fieles clientes por largos años. Las políticas para la franja de 45 días a 3 años favorecen que sea asignada a los Centros de Primera Infancia (CPI) que proliferan en los sectores más vulnerables del sur de la Ciudad en detrimento de la creación de escuelas infantiles o jardines maternas. Más aún, y profundizando esa medida, en 2018

comenzó una lucha por el NO cierre del Lactario del Ramos.

El Ramos Mejía fue junto al Durand uno de los hospitales de la CABA que tuvo desde 1986 un jardín de infantes y maternal como resultado del Convenio entre la recién creada Secretaría de Educación y la Secretaría de Salud de la por entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Fueron creados para garantizar la educación de los niños durante la jornada de trabajo de las madres en el hospital. "El jardín del Ramos" fue uno de los que tuvo mayor matrícula y un horario más prolongado de funcionamiento. En octubre de 2018 advertimos que se intentaba cerrar la escuela del Hospital Ramos Mejía ya que no apareció en el sistema de inscripción al año lectivo. Ante la pregunta a las autoridades de educación de CABA por parte del Sindicato, la respuesta fue "es un problema técnico del sistema". Luego pasaron a decir que había un convenio con "salud" del Ministerio de Desarrollo Social para trasladarla a la Manzana 66, que había virus..., que solo trasladarían las otras salas y que no había matrícula para el lactario. Todas evasivas para no reconocer que se pretendía cerrar ese centro. Desde UTE, junto a las representaciones del Hospital y de las familias, se inició una larga lucha que culminó con la apertura del Lactario en el mes de marzo de 2019. Trabajamos con la comunidad, logramos hacer la inscripción manual, obtuvimos una matrícula de 45

bebés. La comunidad avaló. Sin embargo, no logramos aún detener la apertura de más y más CPI, por lo cual nos mantenemos en alerta y pedimos el pase de estos espacios a la cartera educativa.

En ese marco, en el Encuentro del XXIII Congreso Pedagógico reflexionamos sobre la importancia de la Educación Inicial junto a nuestro Secretario, Eduardo López, y contamos con la visita de Nacho Levy y Supervisoras del Nivel jubiladas, con quienes compartimos la lucha en las calles. También sumamos nuestra problemática a la Jornada de Formación Sindical en la que nos acompañó Viviana Finkelberg de la Defensoría del Pueblo.

Las escuelas no se cierran, "El Ramos no se cierra". Queda mucho por hacer ante una agenda internacional que pone a la primera infancia sobre el tapete. Por eso, nuestra apuesta es la pedagogía del derecho para nuestrxs pibes, para nuestrxs compañerxs, por una sociedad justa, libre y soberana. ■

María José Gutiérrez

Secretaria de Nivel Inicial

Palabras clave:

Inicial,
derechos humanos,
identidad, Abuelas
de Plaza de Mayo

LA/S MEMORIA/S

para la construcción de

LA IDENTIDAD



Valeria Paula Gutiérrez*



Educar en este lío...

Este trabajo no pretende ser una mera descripción de actividades áulicas sino una conversación con quienes leen/escuchan,

sobre cómo podemos construir una educación liberadora, democrática y descolonizada, formando a niñxs con pleno conocimiento de sus derechos.

* Nota de la autora: Nací en Capital Federal el 2 de diciembre de 1969. Viví y disfruté toda mi infancia y adolescencia en Gregorio de Laferrere, soy matancera. Me recibí de profesora de Nivel Inicial hace ya 22 años. Todo mi camino docente lo hice y continúo haciéndolo en Villa Lugano, en el sur de nuestra Ciudad. Soy docente y esa es mi gran pasión.

Lxs maestrxs nos vinculamos con las palabras. En estos tiempos extraños, ponemos muchas palabras. Palabras que alivian, palabras tranquilizadoras, palabras que alegran, palabras que despiertan. Este presente en el que todo parece tener un precio, en el que se cuestionan todas las estructuras colectivas que obstaculizan la lógica del mercado (los sindicatos, las cooperativas, la familia misma, la escuela y sus docentes), estamos lxs maestrxs poniendo palabras, haciendo una pedagogía de oposición al discurso oficial. Frente a dichos como “es una desgracia caer en la escuela pública”, salimos lxs maestrxs a poner palabras de amor, inventamos escuelas itinerantes, invitamos a todxs, escuchamos, hablamos, compartimos.

Son tiempos de meritocracias e individualismos; tiempos de decir y escuchar descalificaciones y agravios constantes; tiempos de mentiras, de construcciones históricas falsas o, por lo menos, incompletas; son tiempos



El posicionamiento docente frente al Derecho a la Identidad

Siempre es un desafío abordar temas como *memoria, identidad y derechos*: son ideas que nos interpelan a nosotros mismos, tanto a lxs docentes como a las familias.

Para decidir qué y cuánta información se socializa debemos acordar colectivamente algunos aspectos y afirmaciones y convenir la manera en que vamos a transmitirla. En primer lugar, el marco normativo: la *Convención sobre los Derechos del Niño* en su artículo 7 nos habla sobre el *derecho a la identidad*: nombre, nacionalidad, conocimiento de sus padres; y en el artículo 8° explica la responsabilidad del Estado en ese sentido. La Ley de Educación Nacional en su artículo 3° enuncia la necesidad de la formación de la ciudadanía estableciendo, además, que es el Estado quien debe poner al alcance de todxs la información y el conocimiento para lograr este objetivo. Finalmente, esta Ley establece en su artículo 92° que entre los contenidos de Nivel Inicial se encuentran:

c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y

la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.

d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la *Convención sobre los Derechos del Niño* y en la Ley N° 26.061.

Entonces es la Escuela y, por ende, somos lxs docentes, quienes en primer lugar debemos garantizar que se cumplan para todxs lxs niñxs tanto los derechos como las leyes.

¿Memoria o memorias?

¿Mi memoria o nuestras memorias?

Hablar de memoria nos lleva a hablar de recuerdos y olvidos, de narrativas, gestos, actos y silencios, emociones, huecos y fracturas. Nunca estamos solxs: unx no recuerda solx sino con la ayuda de los recuerdos de otrxs y con los códigos culturales compartidos. Incluso cuando las memorias personales son únicas y singulares, esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas que, a menudo, están reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales. Poder rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad.

Las identidades y las memorias son desde donde pensamos todo, son nuestras relaciones sociales y familiares; y, a partir de allí, construimos nuestras historias, la de cada uno en la de otrxs y las de otrxs en cada uno.

de intentos de romper nuestra identidad. Será entonces nuestro tiempo de repensar(nos) y rever(nos) para poder crear nuevos dispositivos que transformen todo esto en algo bueno para poder compartir, estar con lxs otrxs y poner palabras amorosas, que contengan, que abracen; y construir colectivamente una nueva pedagogía.

Y es, justamente este el tiempo en donde los derechos conquistados colectivamente están siendo cuestionados y, en muchos casos, negados. Es tiempo, entonces, de docencias reparadoras, de las que enseñan en las escuelas, pero también en las calles, adentro de los barrios, de las que piensan en un mejor futuro, de la que se juntan para abrazar (nos), para escuchar (nos), para resistir amorosamente tiempos hostiles.

Seremos, entonces, desde nuestras palabras. Es desde nuestros relatos, entrelazados con los relatos y las voces de otrxs, que constituimos la identidad y la memoria colectiva.

Habr  resistencias para abordar aspectos relacionados con la identidad (de nacionalidad, de género, etc.), especialmente en relación con el tema que ocupa esta ponencia: los hechos relacionados con los años más oscuros de nuestra historia reciente.

Sabemos que tanto en la sociedad en general, como en la escuela en particular -y según los momentos políticos que atravesamos-, aparecen discursos negacionistas y relativistas acerca de los sucesos de la última dictadura. Me refiero a discursos como “la teoría de los dos demonios”, “la guerra sucia”, el “algo habrán hecho”, las propuestas de reconciliación o de “mirar hacia adelante” y “dar vuelta la página”, y muchos otros alentados desde los medios de comunicación.

Somos entonces lxs maestrxs quienes tenemos el deber inherente a nuestra tarea de no reproducir las viejas teorías, de reflexionar colectivamente, de no petrificar las memorias, de no esclerosar la transmisión, si queremos contribuir a un “NUNCA MÁS” como compromiso colectivo duradero, para promocionar y garantizar el derecho a la identidad. Será el posicionamiento docente y el conocimiento de nuestro rol el que nos descolonice de los relatos negacionistas, solo con la verdad se avanza sinceramente, solo



con la verdad se construye porque la verdad... libera.

Nuestras Abuelas, soberanas de la Memoria

Soy maestra en una escuela de Nivel Inicial en la Villa 20 del barrio de Lugano, el Sur de nuestra ciudad. No es fácil trabajar en estos contextos; pero es, sin duda, transformador. Como todo asentamiento, el lugar es, muchas veces, hostil: hay una ruptura de las redes de sostén que hace que quienes lo habitan sean aún más vulnerables a este presente.

Sin embargo -y muy especialmente en condiciones sociales de tanta fragilidad-, educar nos convierte a lxs maestrxs en exs OTRXS que tienen la responsabilidad de preservar a lxs niñxs ejerciendo el rol de mediadorxs ante esta realidad difícil. Para evitar una colonización de nuestra identidad, de nuestra memoria y de nuestro territorio simbólico, salimos de la resignación y pen-

samos, construimos y nos educamos con lxs otrxs, contamos nuestra historia con sus historias.

Frente a tristes comentarios... el “curro de los derechos humanos”, lxs maestrxs formamos a niñxs para el ejercicio de la ciudadanía

Trabajando como maestra de sección en una sala de 5 años en la escuela antes mencionada, cerca del Día por la Memoria, la Verdad y la Justicia, reflexionamos con lxs niñxs sobre los sucesos ocurridos durante la dictadura militar. Pusimos el foco de la reflexión en el rol que la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo tuvo y tiene en la recuperación de la memoria colectiva mediante diversas acciones, particularmente en lo que respecta a la recuperación de lxs niñxs secuestradxs y privadxs de su identidad.

Además de conocer los sucesos históricos y a las Abuelas, el objetivo era que pudieran ponerse en el lugar de lxs otrxs, sensibilizarse y sentir empatía. Buscamos información sobre Laura, Guido y Estela. Escuchamos a Estela de Carlotto hablando de su hija y hablándole a su nieto cuando aún lo buscaba.

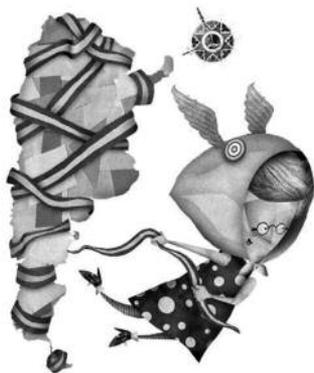
En medio de nuestro trabajo, una niña dijo: “yo quisiera ser la nieta de Estela para que me lea cuentos y me lleve a la calesita hasta que encuentre a Guido y después podemos ser nietxs lxs dos”. Inmediatamente se sumó

el resto del grupo con comentarios similares, por lo que de repente Estela tuvo treinta “nietos nuevos”.

Lxs niñxs decidieron que querían comunicarse con Estela y acercarle -a ella y al resto de las Abuelas- un mensaje de amor. Para llevar adelante su decisión les enviamos un correo electrónico con las fotos de los dibujos que ellos habían realizado.

Un tiempo después llegó la sorpresa: ¡Abuelas había publicado ese mensaje en su diario! Esta experiencia fue realmente emotiva: por el aprendizaje en sí mismo, pero también porque lxs niñxs fueron multiplicadorxs en sus familias de nuestra memoria, del mensaje de amor de Abuelas y de la importancia de la identidad individual y colectiva como derecho y como punto de partida para construir una patria. Entonces, las palabras de lxs niñxs también fueron palabras que circularon colectivamente.

A continuación, comparto la publicación que tanto nos emocionó.



ABUELAS. Publicación de las Abuelas de Plaza de Mayo, por la Identidad, la Memoria y la Justicia

AÑO XVI • N° 141 • MAYO 2015



VILLA LUGANO

Las maestras de una escuela de la Villa 20, de Villa Lugano, también acercaron a la Asociación las conclusiones del trabajo en el aula. En la sala de 5 años, los chicos y chicas de esta escuela de bajos recursos escucharon el relato de sus docentes sobre la lucha de las Abuelas, “del amor con el que hicieron este difícil camino para encontrar a sus nietos”.

Sus reflexiones acerca de lo ocurrido y las conclusiones a las que llegaron fueron realmente interesantes. “Por supuesto trabajamos con la Verdad y, en este sentido, se presentaron palabras como identidad, secuestro, censura, desaparecidos, porque creemos que los niños están preparados para escuchar y reflexionar. Y no nos equivocamos”, describió la maestra Valeria Gutiérrez. Junto a su compañera María Eugenia, Valeria les contó a los chicos acerca de los libros que escondían o de la música que escuchaban a bajo volumen durante la dic-

tadura, como las canciones de María Elena Walsh, Mercedes Sosa o Violeta Parra. “La pregunta surgió sola: ¿Por qué tenía que esconder los libros y long play? ¿Por qué escuchaba la música tan bajito?”.

El trabajo sobre esa música y esos libros fue parte de las actividades en el aula, además de escuchar sobre la historia de Estela de Carlotto y su hija Laura, de ver fotos y videos del encuentro de su nieto, y trabajar sobre la historia de otros nietos restituidos. La conclusión final de los niños fue que no hay que perder la esperanza. “Es realmente alentador formar ciudadanos en la verdad, enseñarles a ser críticos, a discutir, a debatir, a tener autonomía en sus pensamientos”, destacó la maestra. Luego del acto que recordó el golpe cívico militar del 24 de marzo de 1976, las familias contaron en la escuela que sus hijos hablaban en sus casas de los hechos ocurridos durante la dictadura. La docente concluyó: “Celebro que estas cosas estén pasando”. Los alumnos plasman en frases y dibujos sus reflexiones sobre la dictadura. ▮



Transformar desde la construcción colectiva es la tarea

Una experiencia negacionista sobre la memoria y la identidad que tuve, no como docente a cargo de una sala, sino como maestra secretaria en un jardín maternal de Ciudad Oculta, donde concurren niñxs de 45 días a 2 años de edad; con la particularidad de tener, además, un anexo en una Escuela Media donde concurren lxs hijxs de lxs estudiantes (mi primera experiencia en un equipo directivo), se dio justamente cerca del 24 de marzo de este año:

Ante al silencio sobre cómo se abordaría el tema, pregunté. La respuesta fue que “allí no se acostumbraba trabajar el tema porque lxs niñxs eran muy pequeños”.

Fue el posicionamiento y el conocimiento de las leyes lo que me permitió invitar a todo el personal a investigar, a reflexionar sobre la identidad y la memoria; y desafiarlxs a construir un relato para compartir con las familias el 24 de marzo.

Por supuesto, hubo muchas resistencias pero la lectura de los contenidos para el Nivel Inicial, la construcción colectiva sobre el derecho a la identidad, la lectura de textos para niñxs, los relatos de Abuelas, la convocatoria de las madres adolescentes de la Escuela Media, hicieron posible que el 24 de marzo -por primera vez en ese jardín- se llevara a cabo un encuentro donde todxs disfrutamos de un relato multimedia del cuento *El pueblo que no quería ser gris*, de Beatriz Doumerc. Fue emotivo ver a las madres con sus niñxs compartiendo este momento y luego reflexionando acerca de todo lo que involucró esta particular etapa de la historia reciente de nuestro país y, nuevamente, sobre la tarea de Abuelas. De la importancia de mantener viva la memoria y de lo que involucra la identidad y la verdad en la configuración de lxs niñxs, aun en los más pequeños, para la (con)formación de una Patria, de ciudadanxs.

Para cerrar, o mejor... para continuar

Estas experiencias fueron transformadoras: ampliaron los alcances de la transmisión y así produjeron nuevas preguntas a nuevos públicos (familias diversas, ya sean por na-

cionalidad o por edad). Este desafío fue de gran importancia ya que me puso a pensar en qué es lo que debía transmitir tanto a lxs niñxs como a sus familias y con qué objetivos hacerlo.

La construcción de un relato de verdad tuvo la fuerza de generar lazos y consolidar mi posicionamiento; lo que permitió comprender la necesidad de educar para la promoción de derechos, comenzando por el primer derecho, que es -a mi parecer- el derecho a la identidad.

La Escuela es el ámbito fundamental y necesario donde se enlazan Memoria y Derechos Humanos conformando una plataforma desde la que asentar y resignificar el sentido de la democracia. Es el lugar donde formamos a futuros ciudadanxs con valores democráticos.

Hablar de fortalecimiento democrático, construcción del NUNCA MÁS y trasmisión efectiva de la memoria nos obliga a pensar en el deber y en la responsabilidad de nuestro rol y compromiso frente a la construcción de las identidades individuales y colectivas como una “gramática de la verdad”, desde los primeros años de nuestrxs niñxs.

Frente a los argumentos negacionistas de la sociedad y de cierta parte del campo docente, venimos lxs maestrxs a ejercer el deber inherente a nuestra tarea para no reproducir las viejas teorías, para reflexionar



colectivamente, para no petrificar las memorias, para no esclerosar la transmisión, para contribuir a que el NUNCA MÁS se instale como compromiso colectivo duradero, para promocionar y garantizar el derecho a la identidad.

Será nuestro posicionamiento docente y el conocimiento de nuestro rol el que hará posible una sociedad de futurxs ciudadanxs libres, de pensamiento autónomo, crítico y reflexivo.

La identidad es un artículo de alta importancia desde la *Convención sobre los Derechos del Niño* y tiene una historia particular: es conocido como “el artículo argentino”.

Durante los tiempos oscuros, muchas mujeres buscaban a sus hijxs y también a lxs hijxs de sus hijxs. Sabían por relatos de algunos sobrevivientes que sus nietxs habían nacido en cautiverio y que lxs habían entregado. Pero no bastaba solo con ese dato, necesitaban poder comprobarlo científicamente ante la justicia.

Fue entonces que desafiaron a la ciencia. Sabían que era posible comprobar la paternidad con una muestra de sangre, pero ¿cómo hacerlo sin la presencia de los padres?

La vida las encuentra con el doctor Víctor Penchaszadeh, médico exiliado en EE.UU., mientras ellas recorrían el mundo buscando métodos científicos que pudieran probar la filiación entre abuelxs y nietxs, sin tener la información genética de los padres, que estaban desaparecidos.

Fue este médico junto con Mary Claire King y el doctor Cristian Orrego, entre muchos otrxs científicxs comprometidxs, quienes conformaron un equipo para investigar cómo se podía adaptar el índice de paternidad a un índice de abuelidad.

Y el desafío tuvo sus resultados. Este equipo pudo establecer una fórmula capaz de arrojar una probabilidad de filiación abuela-nietx superior al 99,5%.

Desde ese hallazgo a la creación del Banco

Nacional de Datos Genéticos, el trabajo junto con el Equipo de Antropología Forense (EAAF), la CONADI, entre tantas y tantas iniciativas las Abuelas, no han hecho otra cosa que enseñarnos sobre las luchas, los sentidos de las luchas, el amor en las luchas, porque en estas luchas no hay más que amor, esperanza, ternura, rebeldía, revolución y resistencia.

Son, entonces, el camino. ¿Cómo no vamos a poder si ellas pudieron? ¿Cómo no pensar en ellas cuando todo se ve mal? ¿Cómo no continuar, si están ellas, siempre ellas, con sus nietxs recuperados, con la esperanza de encontrar a lxs que faltan, con la certeza de que estarán abrazándolas pronto?

Y pensando en ellas y en nosotrxs, lxs docentes, encontré esta hermosa reflexión de Carla Wainszok:

Cuentan que Scherazade narra para no desesperar.

Cuentan que Ariana tira de un hilo y ese hilo no deshilacha el laberinto.

Entonces necesitamos de las memorias de las mariposas para no desesperar, para crear salidas a los laberintos y para dibujar pueblos.

Había una vez... los deseos de comunicar(nos), de dejar huellas, son inmemorables. Deseos y necesidades de producir signos, de perdurar en signos.

Pintadas y dibujos en cuevas y muros. Las primeras poéticas en una pared. Las



poéticas luego fueron encerradas en nombre de la propiedad privada. La privada propiedad.

Y entonces aparecieron los “pelotones de fusilamiento”. Pero es ahí, por ahí, por lo que vamos creando, amando, resistiendo y reexistiendo por donde comienza la vuelta.

Navegar en las memorias para no naufragar. ¿Se pueden ocultar las memorias? ¿Por cuánto tiempo? ¿En dónde se ocultan? Las memorias huidizas ¿juegan a la escondida? Piedra libre para las memorias. Libres las memorias. Memorias libertarias. Memorias que levantan vuelos como mariposas. Las memorias de las mariposas. ¿De qué color son las memorias?

Inventar pasados, presentes y futuros. Inventar las memorias, fictionalizar las genealogías. Escribir en el suelo, en el sur. Escribir en el cielo. Entre el suelo y el cielo están los deseos, nues-

tros deseos, están los anhelos, nuestros anhelos. Escribir para levantar vuelo junto a las mariposas. Escribir es otro modo de levantar vuelo.

Volar para no desesperar, volar para salir del laberinto. Volar para volver. “De todo laberinto se sale por arriba”, talló en algún muro un escritor del Sur.

Y pienso...

Cuando educo no solo veo al niñx que tengo enfrente sino al ciudadanx que será, el que quisiera que sea: sensible, justx, empácticx, solidarix, luchadx, rebelde, conquistadx y protectx de derechos propios, defensx de los derechos de todxs, segurx, confiable, honestx...

Es una gran pelea en este contexto de gobernantes insensibles, destructores de lo público, odiadores seriales de lxs traba-

jadorxs y de las infancias, incapaces de ver -ni mucho menos sentir- lo que no se ajusta a su élite, para quienes los derechos sobran y son un negocio. Sin embargo, decido resistir con otrxs muchxs como yo. Seguiré educando infancias intentando que sean felices; porque la escuela pública a la que pertenezco, mi territorio, es el pequeño Estado para lxs niñxs; la escuela pública en donde no me caí, la elegí y me abrazó.

Y justo cuando estoy terminando de escribir este texto, este encuentro de palabras escritas con ustedes, encontramos a la NIETA 129 y no puedo dejar de pensar y sonreír, porque ellas provocan esas emociones, esos sentires.

¡¡¡¡BIENVENIDA, TE ESTÁBAMOS ESPERANDO!!!!!! ■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Convención sobre los Derechos del Niño, Naciones Unidas (1989).
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2002). Condición jurídica y derechos humanos del niño. Opinión consultiva 28 de agosto de 2002. Disponible en: http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_17_esp.pdf [Consulta: 01/08/18].
- Dussel, I. y A. Pereyra (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina. Buenos Aires, Flacso.
- Guelerman, S. (comp.) (2001). Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Buenos Aires, Norma.

- Jelim, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Buenos Aires-Madrid, Siglo XXI.
- Noticias de América Latina y el Caribe, N° 2079, 19 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.nodal.am>
- ¿Quién soy yo? Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, Primera edición. Disponible en: <https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/QuienSoy.pdf>
- Wainsztok, C. (2018). Publicación en su muro en Facebook del 10 de diciembre de 2018. Disponible en: <https://www.facebook.com/carla.wainsztok/posts/2170190359710818> [Consulta: 12/12/18].

Palabras clave:
Inicial,
Ciencias Sociales,
historias,
efemérides.

REFLEXIONES

sobre el conocimiento histórico
en el Nivel Inicial

Nadia Bongiovanni ↓

*“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos,
pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias.”*

Eduardo Galeano



Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad compartir algunas reflexiones acerca de la forma y el contenido en la que algunxs sujetxs y hechos fundamentales de nuestra historia nacional son presentados en el Nivel Inicial. La búsqueda que realizo al escribir está centrada sobre todo en ordenar algunos pensamientos, experiencias y lecturas que se conectan en la práctica cotidiana. Y en ese camino no pretendo dar por saldado el diálogo, sino profundizarlo en el encuentro con los nuevos sentidos que surjan al ponerlo en debate con otrxs.

Me parece importante en un principio intentar contextualizar cuáles son mis motivaciones, expresándolas a través de la formulación de algunas cuestiones fundamentales: ¿qué pensamos lxs docentes de Inicial cuando trabajamos contenidos históricos?, ¿cuáles son



los contenidos que abordamos?, ¿de qué manera los presentamos?, ¿son posibles otras prácticas?

Siguiendo esas primeras inquietudes, y más allá de los aportes bibliográficos que puedan resultar esclarecedores, encuentro en el diálogo con compañerxs algunos elementos recurrentes que se plantean como obstáculos:

- la edad de lxs destinatarixs pensada a partir de las limitaciones que conlleva entender nociones abstractas espacio-temporales. ¿Cómo explicar hechos de 1810 a niñxs que expresan comentarios como: “ayer voy a ir a la casa de mi tía”?

54 - la alusión a momentos históricos que se presentan como contextos y espacios distantes de la realidad cotidiana. Los hechos se desarrollan en tiempos y escenarios remotos, lejanos y desconocidos, con los que a veces resulta complicado establecer puntos de contacto.

- el apuro y el esfuerzo con el que se desarrollan estas prácticas. Trabajar con contenido histórico muchas veces queda reducido a trabajar con efemérides, y esto generalmente implica desarrollar una presentación que haga visible lo trabajado en un acto. Los conocimientos desarrollados y los tiempos que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje quedan subordinados a la exhibición “de lo aprendido” en “un solo día”.



Pero sucede que estos claros argumentos, que forman parte de los discursos de lxs docentes, no formulan nuevas posibilidades de trabajo que discutan con lo que nos aparece como “dado”, sino que se plantean como justificativos para el desarrollo de prácticas homogéneas, carentes de sentido, como la reproducción de “la casita de Tucumán” hecha con rollos de cartón en una cartelera.

Mi intención no es “aleccionar” a lxs colegas por la falta de compromiso,¹ sino poder pensar en otros argumentos -quizás más potentes- para el desarrollo de planificaciones en las cuales el contenido histórico sea valorado como herramienta para reflexionar sobre el pasado y para intervenir en el presente introyectando lo que imaginamos para el futuro. Dice Ariel Denkberg, al respecto:

“El desafío de la historia es mostrar que el mundo que habitamos, con sus virtudes y

miserias, no es la repetición del pasado sino el pasado modificado, nos permite pensar en futuros diferentes. Pensarlos y hacerlos.”

(Denkberg, 2013.)

Propongo a continuación algunas ideas y experiencias que se direccionan en este último sentido planteado por el autor. No tanto como una forma de cuestionar las prácticas estereotipadas o aquellas cuyo sentido es carente o erróneo, sino como contribución o aporte para el desarrollo de nuevos argumentos que justifiquen nuestras planificaciones.

La historia, territorio de disputa

En el *Diseño Curricular para el Nivel* (2012), se hace referencia a la Indagación del Ambiente Social y Natural como un único campo de conocimiento, en el cual se sitúan los contenidos del área de las Ciencias Sociales y Naturales. Entendiendo que se trata de un complejo entramado, en el que ambas disciplinas se *modelan mutuamente*, y ninguna opera como “*telón de fondo*”.

Pero, además; *El ambiente es parte de uno y uno es parte de él*. Los principales contenidos y objetivos planteados en este documento, vinculados con la historia nacional proponen ante todo la idea de tomar contacto con el espacio y el tiempo de pertenencia, al mismo tiempo que se promueve un acercamiento a la construcción de la memoria colectiva que implique el reconocimiento

del pasado en el presente. Una suerte de invocación, una pregunta al pasado desde el presente.²

Este enfoque propuesto plantea espacios, tiempos y cuerpos de manera interrelacionada. La idea de territorio resulta fértil entonces para pensar en el cruce de todas estas nociones que se ponen en juego. El territorio puede pensarse como un espacio, como una materialidad en la que interactúan cuerpos, cuyas fronteras o límites -además de carecer de contornos exclusivamente materiales-³ resultan ser -a lo largo de la historia- producto de la negociación y la lucha.

Pensar la historia desde la idea de territorio permite esbozar un pensar situado, reconociendo cuáles son las características del espacio que habitamos, con quiénes nos relacionamos, de qué manera lo hacemos, y por supuesto cómo extender las fronteras propias e individuales de esos pensamientos, y por qué no, de nuestras realidades.

Desde esta premisa es posible pensar en principio que lxs destinatarixs de nuestras planificaciones y prácticas no son solo lxs niñxs. Nuestro Nivel cuenta con una presencia mucho más pronunciada y visible de las familias y de otros acompañantes adultxs, respecto de otros niveles. ¿Por qué no tenerlxs en cuenta entonces a la hora de diseñar propuestas? Resulta requisito fundamental para la planificación tener en claro cuáles son los grupos sociales con los que



interactuamos a diario para plantear actividades que lxs incluyan.

Tal como se mencionó, los territorios han sido y son producto de lucha y negociación. La visión de la historia que suele transmitirse en los actos escolares y en la conmemoración de ciertas efemérides se desprende de un relato hegemónico en el que el varón, blanco, delgado, burgués o de estratos sociales altos es el sujeto de la acción. Excluyendo no solo la noción de cambio y transformación de la realidad producto del accionar colectivo, sino también el rol fundamental que tuvieron otros colectivos en nuestra historia, grupos sociales que no gozan del mismo homenaje que nuestros próceres. Pienso en el rol de las mujeres, en lxs niñxs, en lxs descendientes afro, en lxs migrantes, en los pueblos originarios, en “lxs olvidadxs”⁴.

Dejar fuera del relato “oficial” a estos grupos no es solamente evadir u omitir el rol que tuvieron en nuestra historia, es decirles -hoy también- que sus ideas, su organización colectiva, su cuerpo no valen. Centrarse en las figuras estereotipadas que se destacan o sobresalen,⁵ como lo hacen la mayoría de las prácticas en el Nivel, es colaborar con la falacia de que la historia puede ser transformada por una sola persona, prescindiendo del aporte colectivo.

Al mismo tiempo, cabe señalar que la escuela no solo se enfoca en algunas identidades desvalorizando la participación de otras, sino que además presenta, a través de la omisión de otros hechos o fechas, la idea de que ciertos acontecimientos son más importantes que otros.

Las efemérides suelen centrarse en acontecimientos que sugieren que en un determinado y preciso momento, en un lugar específico, nació la patria, de una vez y para siempre, sin conflictos, sin reorganizaciones, sin disputas.⁶ Como si las fronteras físicas, políticas, sociales, culturales nunca se hubiesen corrido o desdibujado... como si las discusiones se hubiesen saldado, como si el camino de la historia fuera siempre dirigido hacia delante sin cambio de rumbo ni retrocesos.

Pensar la idea de territorio en términos simbólicos abre la posibilidad de reflexionar en el contexto que se habita, en los usos y las

prácticas que se imprimen en lo cotidiano, privilegiando unos sentidos por encima de otros. Pero también en la posibilidad de agencia, de intervención sobre el mismo: el territorio es algo concreto, material y por tanto modificable.

Conclusión, la lucha por el sentido o luchar tiene sentido

En este último apartado me gustaría transmitir algunas ideas para seguir pensando en nuestras prácticas. No pretendo realizar un aporte a modo de recetario para copiar y pegar. Las propuestas quizás no sean ni originales ni siquiera exclusivamente propias. Simplemente quisiera ponerlas a circular porque oscilan en la misma frecuencia en las que reflexiono sobre estas cuestiones.

En primer lugar, es necesario ampliar el repertorio de “historias”, corriéndonos del sesgo hegemónico que sostiene el estereotipo de hombre, blanco y burgués. Dándole la centralidad ineludible a aquellos que asumieron posiciones de liderazgo, pero incorporando una mirada más amplia que permita reconocer a otros colectivos también partícipes en nuestra historia.

Este abordaje posibilitaría pensar no solo en la imagen de los distintos próceres como sujetos que pudieron llevar adelante sus proyectos porque estuvieron acompañados por otros. También permite dilucidar el valor que se encuentra presente en las contribu-



ciones materiales dirigidas a tal o cual emprendimiento o causa como aspectos fundamentales de su desenlace. Abastecer con alimentos, ropas, donaciones de armas, “poner la casa” para mitines políticos, poner el cuerpo en batalla... son lugares que -en los hechos históricos- han sido ocupados por colectivos que hoy no son reconocidos debidamente.

Resulta vital para este propósito planificar con anticipación, proponer quizás a principio de año la posibilidad de exaltar el rol de las mujeres, y sostenerlo como un proyecto que atraviesa todas las efemérides. Cualquiera sea el o los colectivos que deseen trabajarse, requerirá un mayor esfuerzo en la investigación y búsqueda de material⁷, debido a que el relato histórico hegemónico aprendido no se apoya en esos grupos.

Este enfoque de tratamiento de los contenidos históricos sintoniza con lo planteado por los Lineamientos para la ESI propuestos para el Nivel:

“Procurar que las imágenes de las láminas, fotografías y libros no induzcan a generar concepciones erróneas acerca de, por ejemplo, los trabajos que realizan los distintos miembros de la familia (tareas para el hogar para mujeres, y fuera del hogar para varones) o ilustraciones que muestran sólo imágenes de aborígenes estereotipadas, o personajes de la época colonial que aparecen siempre perfilados del mismo modo (los blancos vestidos con trajes elegantes).”

(Lineamientos ESI, 2011:23.)

Siguiendo esta premisa de resignificación y reconocimiento de las minorías subalternas, podrían incluirse también nuevas fechas para conmemorar⁸ en las que se visibilicen otras identidades que eviten el sesgo heterocentrista, clasista y racista.

Los contenidos de Ciencias Sociales son contenidos que expresan el acercamiento a la noción de ciudadanx, es esperable entonces que la selección y el trabajo de estos contenidos se acerque a la idea de ciudadanx críticx, con capacidad de agencia, sujetx que se encuentra condicionadx por la realidad pero que demanda e interviene para generar una realidad diferente.

Nos encontramos situadxs en un momento en el que los diferentes colectivos, movimientos y organizaciones sociales, políticas y culturales reclaman por la visibilidad de la diversidad de identidades⁹. Dado que el ocul-

tamiento y la invisibilización de esas diferencias fue traducido históricamente como desigualdades en el acceso a bienes simbólicos y materiales fundamentales, como la libertad, la redistribución de la riqueza o el acceso a la justicia, cabe reconocer, desocultar y visibilizar el papel de las diferentes identidades en la historia, como una contribución que permita concientizar y profundizar el proceso de disputa actual. Dice Dora Barrancos al respecto:

“Interrogo al pasado de las relaciones entre los sexos desde una perspectiva que no se compadece con la neutralidad, puesto que aspiro a que ese conocimiento ayude a comprender la inequidad construida a lo largo de los tiempos y que puede ser revocada a partir de una extendida conciencia del fenómeno y de acciones para transformarlo.”

(Barrancos, 2008: 26-27.)

Por último, me gustaría señalar que si bien nuestras prácticas pueden representar un

aporte, no son las respuestas a todos los males. Presentar la historia como una experiencia en la que es posible intervenir, que no perpetúa un orden de características inmutable, sino como espacio de interacción y disputa, puede ayudarnos a imaginar otras formas, nuevas alternativas, quizás más justas, de vinculación. Pero es necesario *complementar esta tarea con un correlato acorde en la organización diaria*, dado que de nada sirve hacer hincapié en contenidos que resulten emancipadores si en la tarea de todos los días transmitimos prejuicios y estereotipos. ■



NOTAS

1. No me resulta ajeno el hecho de que existen prácticas en el Nivel que subvierten el orden aquí planteado, simplemente el objetivo de mi escritura es problematizar aquellas en las que esto no sucede.
2. Esta idea de interpelación del presente al pasado puede contribuir con desmontar el argumento de ese pasado remoto, lejano, en el que “sucede” la historia nacional.
3. Imaginar aquí algunas acepciones que pueden exceder lo concreto, pensemos no solo en los políticos, sino también en lo cultural, en las propias limitaciones, en las sujeciones que nos movilizan y condicionan nuestras acciones.
4. Pueden encontrarse algunas ideas al respecto en trabajos de colegas presentados en Congresos Pedagógicos anteriores: Longo (2016); Iriarte y Rossi (2016).
5. Hombres, blancos, burgueses, adultos y delgados.
6. Denkberg, A. La escuela y la conmemoración de la Revolución de Mayo.
7. En el último tiempo se encuentran de manera más accesibles recursos (como los elaborados por distintas organizaciones que disputan por el reconocimiento, como la agrupación Xangó, programa Juana Azurduy), o bien producciones realizadas por el canal Encuentro o la editorial Chirimbote, por ejemplo.
8. Y aquí no es necesario inventar la efeméride, simplemente darle el debido reconocimiento al 8 de noviembre, por ejemplo, Día nacional de los afroargentinx y la cultura afro.

9. Pensar en el paralelismo histórico que puede darse entre los reclamos del feminismo y el lugar de la mujer en la historia, o en el caso de Santiago Maldonado, y cómo tensiona el conflicto con los pueblos originarios, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrancos, Dora (2008). Mujeres, entre la casa y la plaza. Buenos Aires, Ed. Sudamericana.
- Denkberg, Ariel (2013). “¿Qué hay que saber hoy sobre historia?” Revista Monitor N°10. ISFD N°3. En: <https://es.calameo.com/books/00255162185e4217b8bb4>
- Denkberg, Ariel. La escuela y la conmemoración de la Revolución de Mayo. S/d En https://www.academia.edu/8180636/La_escuela_y_la_conmemoracion%C3%B3n_de_la_revolucion%C3%B3n_de_mayo
- Diseño Curricular para la Educación Inicial: Niños de 4 y 5 años. 1ª ed. 1ª reimp. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2012.
- Iriarte, Mercedes de los Ángeles y Rossi, Patricia Elvira (2016). Los afrodescendientes, protagonistas de nuestra identidad nacional, ayer y hoy. XXI Congreso Pedagógico UTE.
- Lineamientos Curriculares para La Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. 1ª ed. 1ª reimp. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2011.
- Longo, Verónica Natalia (2017). Quiebre en los discursos y prácticas tradicionales de las efemérides escolares en perspectiva latinoamericana. XXII Congreso Pedagógico UTE.



Palabras clave:
Inicial,
Instituciones,
identidad,
derecho al nombre,
comunidad educativa.

La imposición del nombre al Jardín desde el paradigma

“La identidad de nuestro Jardín como derecho personal y de la comunidad educativa”

Verónica Natalia Longo * ↓

Transformación desde la “imposición” hacia sentimientos de pertenencia

Hace dos años atrás, a mitad del año lectivo, en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, nos informan que debíamos para noviembre realizar “La imposición del nombre al Jardín”. Desde la base, la palabra “imposición” me hacía ruido, pensé que seguro tiempo atrás un grupo de maestros y alumnos ya habían trabajado para elegir ese nombre. Pero ahora llegaba la hora de “imponerlo” y realizar un proceso de aprendizaje del mismo. Tenía que lograr transformar esa imposición, avisada de un día para otro, debida a la aprobación de su resolución y elegida en el pasado, en algo que me hiciera sentir la pertenencia y a su vez lograr que dicha investigación y nombre fuera significativo para los alumnos, para las familias y para nosotros, los maestros.

* Maestra de Sección en Nivel Inicial.



Primero investigué como docente, miré el Expediente N° 5801-3.686.973/08 que describe el propósito y el objetivo de elegir el nombre para la escuela como protagonistas de la identidad haciendo un viaje al pasado y a través de la memoria construir un presente como ciudadanos de derechos en el grupo de la comunidad educativa:



“Por el cual se gestiona la aprobación de pautas generales para la revisión, modificación, ratificación o selección de nombres para ser impuestos a establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades de enseñanza dependientes de la

Dirección General de Cultura y Educación en las condiciones que lo establece el Artículo 121 del Reglamento General para las Escuelas Públicas y considerando: Que el Bicentenario conmemorará doscientos años de vida republicana, soberana e independiente; Que la Dirección General de Cultura y Educación considera que esta fecha -junto con la celebración de los 25 años de continuidad en democracia- es una oportunidad única y emblemática para repensar nuestra identidad, diversa e integrada, celebrar nuestra memoria común y proyectar con imaginación utópica nuevos horizontes de libertad, educación y prosperidad colectivas; Que la celebración de ambas fechas resulta propicia para generar instancias que fomenten la discusión abierta y plural respecto de nuestras instituciones educativas en diálogo con el mundo contemporáneo y sus múltiples realidades históricas nacionales, latinoamericanas, la cultura propia y la del mundo, los desarrollos sociales y tecnológicos, la investigación científica y la producción económica en armonía con el mundo natural; Que el Bicentenario nos desafía a una conversación ciudadana que revise el pasado, de cara al presente y al futuro, con los pueblos originarios,

la argentina criolla, la inmigrante y nuestro presente diverso, mestizo y plural; Que es propósito de la Dirección General de Cultura y Educación sensibilizar a las nuevas generaciones, en tanto protagonistas activos de las comunidades educativas, para reflexionar sobre nuestra democracia, los derechos humanos y nuestra soberanía mediante la revisión de los nombres dados en el pasado a los establecimientos educativos, confirmando con conciencia y estudio, modificándolos con criterio e investigación o confirmandolos, por primera vez, el nombre que la comunidad escolar ampliada decida, en procedimiento democrático.” (Expediente N° 5801-3.686.973/08.)



A pesar de la dificultad que se nos presentó al pensar en un PEI que debería haberse trabajado desde el inicio de clases y entre todes (ya estábamos a mitad de año), logramos articularlo con el proyecto de identidad que abordamos en el comienzo del año lectivo en la sala. Habíamos recorrido la historia de *Francisco Pascasio Moreno* y pudimos vincularla con el proyecto de respeto por la diversidad cultural de los aborígenes, el cuidado y la valoración por la naturaleza iniciándonos en la mirada de lo cotidiano con otros ojos, mirar lo que nos rodea en la escuela de otra manera... Por ejemplo: el *aguaribay, árbol abuelo del parque de la escuela.*

La identidad como derecho

“El derecho a la identidad es un derecho humano por el cual todas las personas desde que nacen tienen derecho inalienable a contar con los atributos, datos biológicos y culturales que permiten su

individualización como sujeto en la sociedad y a no ser privados de los mismos. El derecho a la identidad abarca los derechos a tener un nombre, un apellido, una nacionalidad, a ser inscripto en un registro público, a conocer y ser cuidado por sus padres y a ser parte de una familia. El derecho está incluido en los artículos 7 y 8 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Su inclusión fue propuesta por la organización argentina de derechos humanos Abuelas de Plaza de Mayo, como expresión de su lucha por recuperar a los niños y niñas que fueron secuestrados y privados de su identidad durante la última dictadura en ese país” (Wikipedia:2019).



Para hablar de origen y de identidad lo primero que atravesé como docente es un buen período de inicio en el que a través del juego se van creando vínculos, lazos y confianzas entre los niños y docentes, y entre las familias y docentes. Desde ahí, se despliega un proyecto anual de ESI donde se trabajan muchos de sus contenidos, pero el primero es el de identidad del niño y su familia, nacionalidad, los derechos del niño y alguna actividad donde todes se van conociendo con alguna situación, construcción y/o narración de sus familias y características.

Para esto trabajé en profundidad, y en referencia a “la Memoria, Verdad y Justicia”, el derecho a tener una identidad, un nombre y una familia a través de una muestra de Abuelas de Plaza de Mayo, donde seleccioné una poesía llamada “Orejas”. En esa poesía se describe a un niño jugando con su abuela y describiendo sus características físicas que

son parecidas a las que “tenía” su papá. Esta muestra fue con toda la comunidad, se expuso el trabajo de cada sala en cuanto al avasallamiento de los derechos humanos de muchas personas víctimas de una época de dictadura.

Cuando comenzamos la indagación del nombre para ponerle al Jardín, les conté a los niños que el nombre ya había sido elegido entre otros nombres investigados. Este fue valorado y votado con anterioridad y que, ahora ya aprobado, iniciaríamos un camino de búsqueda para saber por qué será importante poner este nombre al Jardín. Como el nombre es para todes, las familias que también son parte participarían del proceso de investigación.

Primero conversamos por qué es importante tener un nombre propio, por qué lo tenemos, para qué lo usamos... Se expone en la sala el afiche con las tarjetas de sus nombres que habían escrito sus familias en abril y los DNI que también armaron con su identidad a principio de año.

FRANCISCO PASCASIO MORENO, MÁS QUE UN NOMBRE...

En el trabajo anterior en el que eligieron, votaron y se organizaron como comunidad educativa para la selección del nombre como derecho, se tuvieron en cuenta las siguientes características:





“Las denominaciones de los establecimientos educativos y de toda dependencia de la Dirección General de Cultura y Educación deberán rescatar los valores ecuménicos, la memoria histórica y honrar la democracia y los derechos humanos; Que las denominaciones procurarán, prioritariamente, honrar a los protagonistas de la vida y de la historia; Que debe tenerse en cuenta que la lista tradicionalmente confeccionada con nombres y valores universales y nacionales siempre podrá y deberá enriquecerse con aquellos que pertenezcan a la propia comunidad geográfica y humana y resulten propicios para recordar y exaltar”. (Expediente N° 5801-3.686.973/08.)



Las familias y maestros inician la búsqueda de bibliografía, envían fotos de su retrato y algunos datos. Una familia manda una hoja donde cuenta que “Francisco Pascasio Moreno pensaba sus ideas a la sombra del aguaribay”. Al interrogar, nadie sabía qué era el aguaribay y decidimos buscar en la computadora de la sala, ahí miramos que aparecían las fotos de árboles y leí de qué árbol se trataba y que este árbol da un fruto: la pimienta rosa. A partir de esas características recorrimos el parque y lo encontramos,

60



olimos sus hojas y la pimienta rosa, le sacamos fotos de lejos y de la particularidad de sus ramas (caídas), y jugamos entre las ramas del árbol que forman como una cueva o carpa. Mientras hacíamos esto, un niño encontró una placa, corrimos y al leerla decía lo mismo que trajo esa niña en la hoja de información.

Volvimos a ir otro día y juntamos sus hojas, para compararlas con las de otros árboles

del Instituto Bernasconi, y volver a sentir los distintos aromas.

Les maestros trajimos nueva información, que Francisco Pascasio Moreno se sentaba a leer bajo ese árbol porque era su quinta, el árbol le daba sombra cuando hacía mucho calor y la pimienta fuerte ahuyentaba los mosquitos. Mientras Moreno leía y pensaba, observaba que los niños humildes de la zona se trepaban a las rejas de su quinta para comer sus frutas. Entonces, cuando decidió viajar al sur para continuar sus estudios, donó sus tierras a Félix Bernasconi para que hiciera un comedor y alimentara a los niños humildes.

Nuestro jardín se encuentra en el Instituto Bernasconi. Los invité a caminar por el Instituto y encontramos bustos de Bernasconi, pero no encontramos ninguno parecido a las fotos de F. P. Moreno que trajeron algunos de ellos a la sala. ■

Publicación completa en la WEB. Enlace:
<https://educacionute.org/wp-content/uploads/2019/08/longo-vernica.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, Expediente N° 5801-3.686.973/08.
- Montes, Graciela (1996), “El golpe y los chicos”, Buenos Aires, Editorial Gramón-Colihue.

- Valko, Marcelo (2016), “Descubri-Miento de América”, Buenos Aires, Editorial Sudestada.
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/normativa/res4726_08_imposic_nombres.pdf
https://es.wikipedia.org/wiki/Derecho_a_la_identidad

PROFESORADOS DE PIE

“(...) no sabían que éramos semilla.”



En toda historia hay marcas, momentos, hechos que modifican caminos. En la Formación Docente de la Ciudad, el año 2018 fue punto de inflexión. Todo empezó el 22 de noviembre de 2017 con el anuncio por las redes de la creación de la UniCABA. A continuación se instaló una encuesta de opinión en la red del G.C.B.A. acerca de la posibilidad de que los maestros fueran universitarios. Esto marcaba una falsa dico-

tomía entre la universidad y los profesorado terciarios.

Como nunca antes en el Nivel Superior, se pergeñó, construyó y constituyó la unidad de los profesorado que contó con el apoyo de las universidades nacionales y privadas. Salí a la luz el Colectivo “LOS 29”. Decir “los 29” es hablar de la enseñanza, de la formación, del conflicto que hilvanó a miles en las calles

y en las aulas, de las demandas estudiantiles, la potencia del derecho social a la educación.

El Sindicato estuvo y formó parte de todo este camino desde el mismo inicio del conflicto. Firmamos el primer compromiso de trabajo junto al Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE) a fines de 2017 y lo ratificamos en febrero de 2018.



Durante meses, los martes y jueves estuvimos en las reuniones de asesores y de diputados en la Legislatura. La voz de profesores, docentes, estudiantes y Sindicato fue una sola.

Esta escalada de avanzar contra la Educación Superior no existe solo en Ciudad de Buenos Aires sino que tiene alcance nacional. Como ejemplos..., el gobierno de Jujuy cerró profesorados a fines de 2017; también Mendoza y Buenos Aires cerraron carreras bajo la excusa de la planificación estratégica.

Quieren destruir los cogobiernos, la democracia de los institutos, saben que nunca ganarían por la vía de los votos. La lucha colectiva doblegó ese primer proyecto del Ejecutivo que intentaba cerrar los institutos de la Ciudad en favor de la creación de la Universidad. La unidad logró torcer esa idea y el proyecto votado en noviembre 2018 permitió la convivencia de los Institutos con la UniCABA.

Hoy los profesorados estamos de pie y la lucha continúa para ampliar los derechos de los estudiantes, de los profesores y derogar esta Universidad que en realidad es la UniPRO votada solo por los diputados oficialistas bajo el cobijo de las vallas y de la Policía de la Ciudad. Como dice el lema del CESGE:

“Quisieron enterrarnos pero no sabían que éramos semilla”. ■

Esteban Sottile
Secretario de Educación Superior

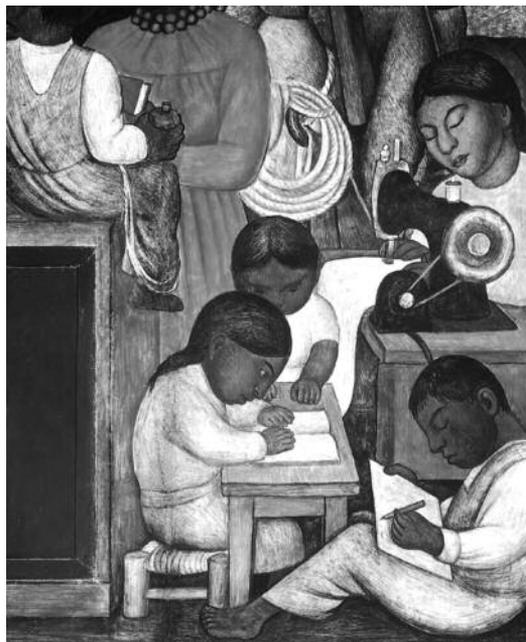
Palabras clave:
Inicial,
Instituciones,
identidad,
derecho al nombre,
comunidad educativa.

LOS GÉNEROS DE LAS PEDAGOGÍAS

¿Las pedagogías tienen géneros? ¿Cuáles son los géneros de las pedagogías? Las pedagogías pueden ser. Las pedagogías están siendo una gramática ética y política. Gramática significa la (re)unión de existencias, experiencias, sentires y pensares. Los géneros de las gramáticas. Los géneros de las escrituras. Las pedagogías pueden ser un género epistolar. Entonces son cartas, intercambios de palabras. Intercambio de citas. Las citas textuales si no son imposiciones también pueden ser amorosas. Las palabras y las transmisiones. Trans misiones.

Cartas y misiones son los materiales maritimos en “Maestros ambulantes” misiones de maestras/os, misiones pedagógicas, las cartillas de las campañas de alfabetizaciones, cartas -decía Martí- se llamaban sus notas. Desde los tiempos de las guerras de independencia Rodríguez y Martí soñaron escuelas, soñaron con escuelas. Con abrir escuelas.

Martí nos enseñó que para enseñar se necesitan de ternuras y ciencias. Las ternuras de



Martí. Martí escribía en una hoja como si fuera el ala de un colibrí. Una hoja y un colibrí. Un colibrí se posa en una hoja y poliniza verdades. Martí-colibrí. Las letras y los colibríes. Las calibríes y los colibríes.

Libros y botas de potro. Ciencia y ternura. Pensamientos relacionales. No existe el “pensamiento único” y además la letra con

Carla Wainsztok * ↓

sangre no entra. Rodríguez nos habló de “sociedades pensantes” para pensar por nosotras/os mismas/os y no ser pensadas/os. ¿por qué no existe una palabra que signifique pensar comunitariamente?

Escuelas de pensamientos. Abrir escuelas puede habilitar otros tiempos, otros anhelos. Habitar ternuras. Lo contrario ya se sabe es pura crueldad.

Las cartas y las tizas. Las tizas dibujan mundos, hacer trizas las tristezas. Las historias no son lineales, las historias se repliegan y despliegan. Nos gustaría entonces dibujar otras formas, otras formaciones, no las que están basadas en una línea de tiempo. ¿Y si inventamos árboles de tiempos? Las raíces, las ramas y las hojas. Las hojas del árbol, la

* Doctora en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Investigadora del IEALC. Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Profesora de Pedagogía y Teoría Social Latinoamericana. Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Profesora de Pedagogía y Educación Social. Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social con Orientación en Derechos Humanos (UTE).

hoja en la que estoy escribiendo. Hojas verdes, hojas secas. Viejas y nuevas hojas. Las savias y las sabias.

Cartas y hojas enviadas al pasado, al presente y al futuro. Estamos haciendo historias, estamos siendo en las historias. Conjugamos los pasados y conjuramos el presente como un don, como un presente. Conjugamos y conjuramos los futuros. Jugamos con los futuros. Imaginamos futuros. Sueños futuristas, sueños nocturnos y sueños diurnos. Ensoñaciones.

Palabras apalabradas. Dar la palabra. Cartas enviadas entre generaciones. Cartas a las/os viejas/os maestras/os, cartas a las/os futuras/os estudiantes. Las/os futuros y las/os estudiantes que (ya) están siendo docentes. Parfraseando a Kusch, ser docente en Buenos Aires. Lagos y logos. Palabras escritas entre generaciones. Contemporaneidades difusas y complejas.

Palabras que convidan y se convidan comunidades. Cartas singulares y plurales. Cartas amorosas. Saber querer, querer saber. El saber, el querer y las curiosidades. La curiosidad como relación con los mundos. La curiosidad para no juzgar. Comprender antes que juzgar. Pedagogías que no prejuizan. Los por qué antes que las técnicas.

La vida y los amores desbordan los conocimientos. Parfraseando a Évita, los amores alargan las miradas de las inteligencias. Y en-



tonces los odios ajustan las miradas, ajustan las inteligencias, ajustan y ajustan. Por eso al odio de clase le respondemos con clases de amores. Toda clase de amores. Los conocimientos y los afectos. Los afectos y los efectos de los conocimientos.

Las pedagogías ¿qué generan? Pedagogías de géneros y generosas. Sonoridades y sororidades. ¿Tiene género mi escritura? ¿Tienen un género “definido” mis lecturas? Géneros (in)definidos. Las definiciones ¿ocultan o visibilizan? ¿Escribir pedagogías de las ternuras implica mirar los mundos desde un género? La ternura como género.

En tiempos donde parece más fácil definir que descifrar nos proponemos pensar. Definir y adjetivar no es lo mismo que descifrar. Descifrar es nombrar y pensar. Descifrar es estar siendo movimiento. Los movimientos del estar. Estamos movilizadas/os, estamos con movilizadas/os.

Ser desde el paisaje del sur es el reverso del ser. El reverso del ser es la vida. Los privilegios del ser como pertenecer. Las perten-

cias del ser. Las propiedades del ser. Las propiedades. Las escrituras que legitiman las propiedades. Las escrituras-propiedades y/o las escrituras propias. Volverse autora.

Pensar el sur es pensar al mismo tiempo continente y contenidos. Las formaciones docentes y los aprendizajes. Pensar las formaciones pedagógicas desde el sur del ser. Ser/Sur.

Estar siendo equilibristas entre los singulares y los universales. No se trata de negar Europa sino la versión eurocentrada de las historias. Se trata de crear otras versiones, sur versiones, las versiones desde el Sur. Y estas narrativas también construyen otras geografías y otras cartografías. Gramáticas y cartografías del Sur. Filosofías y pedagogías orilleras.

Las escrituras sagradas y profanas como biografías. Epístolas. Los mitos de origen. Los orígenes del mito.

En los orígenes, estaban el método cartesiano y la didáctica magna de Comenio. Didácticas y método que aplican “certidumbre” y también, pedagogías indisciplinadas. Pedagogías insubordinadas que no aprenden con operativos.

¿Qué significa medir? ¿Se puede medir una vida? ¿Se pueden medir los saberes? Los saberes que se vinculan con la vida, ¿no son saberes desmedidos?

¿Cómo se miden las profundidades de los pensamientos? Pensar los límites, pensar en los límites. ¿Para qué examinamos? ¿Se puede examinar una vida, o se examina el grado de obediencia? La vida examinada está condenada a ser una vida solo pensada.

¿Para qué sirven esas medidas? Las medidas y los métodos. ¿Acaso la pedagogía es un saber que sabe que no sabe? Eros pedagógico.

La vida (con)fluye entre el sentir y el pensar; entre las resistencias y las reexistencias. Las aguas discurren algunas veces, de forma mansa, otras se agitan, pero fluyen con sus memorias a cuesta. El discurrir y los discursos. Los cursos de los saberes. Saberes en curso. Las materias de los saberes. Los materiales de los saberes. Derecho a los conocimientos, deseos a los reconocimientos. Derecho a tener deseos. El deseo de un estado de derecho.

La(s) verdad(es) no son imposiciones, son posiciones. Las lecturas y las verdades como ficciones y fricciones.

Las lecturas y las interpretaciones. Las lecturas y los ensayos. Los ensayos de (las) lecturas. Ensayar escritos, ensayar obras, ensayar políticas y pedagogías. Ensayos latinoamericanos.

Pensar lo colonial, mejor pensar las colonialidades. Explotaciones económicas y colo-



nialidades del saber. Cuando los romanos conquistaban un territorio, plantaban un árbol, *cultum*, cultivar, colonia. Las y los docentes conocemos otras metáforas más amorosas, Huerta Grande, allí donde florecieron gramáticas pedagógicas vitales. Gramáticas gremiales.

Pedagogías arcillosas de huertas, pedagogías no para modelar sino para crear. Alfarrerías de alfabetos, tramas, textos y tejidos. Las cartas se enhebran. Papiros y cuadernos y libros cosidos. Los libros como parte interior de la corteza de las plantas.

Las pedagogías (del sur) están siendo una gramática, las texturas de los textos. Los hilados de textos y cartas. Cartas éticas y épicas. Las éticas y las existencias, las existencias de las éticas. Las épicas y las reexistencias. Las reexistencias que son épicas. Estamos siendo las experiencias de las reexistencias. Estamos escribiendo las resistencias y entonces reescribimos las reexistencias.

Arrojamos botellas con cartas al mar. Los mares y los amares. ¿Nosotras/os no fuimos arrojados al "nuevo mundo" cuando fuimos expulsadas/os de otras lenguas?

¿La maldición de Malinche? ¿Mal dicción? O la "oportuna" posibilidad de acusar de los males a las mujeres. La(s) lengua(s) de Malinche, la tentación de Eva. Dejar de contar(nos) las costillas. Las mujeres y las historias. ¿Quiénes escribían las historias? Las mujeres en las historias. En el siglo XIX nuestras mujeres podían batallar, escribir cartas privadas pero no escribir (las) historias. Guadalupe Cuenca, Juana Azurduy, Manuela Sáenz. Nos convidamos en este otro tiempo a estar siendo sureñas. Sureñas es un nombre, el nombre de un pensar y un sentir relacional.

Nos convidamos a escribir cartas ya no (solo) privadas. Cartas y pedagogías singulares y plurales. Correspondencias entre los mundos singulares y plurales. Correspondencias entre las biografías y las historias. Los tiempos de las cartas, el tiempo de la escritura, el tiempo de la espera. Las cartas y las pedagogías tienen otras temporalidades. El tiempo de la espera y la diseminación. Diseminación es el otro nombre de las diásporas. Las pedagogías y las cartas acortaban y acortan distancias entre los tiempos de las siembras. ■

Palabras clave:
Formación Docente,
Educación Sexual
Integral,
leyes,
prácticas curriculares
y educativas.

Alejandra Caputo*
Magali Freire**
Valeria Wainer***



LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

en los intersticios de la vida institucional

“Reconquistar la soberanía de nuestros cuerpos y de nuestra sexualidad es sin duda una de las tareas políticas fundamentales. Al mismo tiempo es un proyecto político liberador que involucra a la sociedad en su conjunto porque interpela patrones culturales que son la base misma de la construcción patriarcal de las sociedades y plantea un cambio social pendiente para el conjunto de las sociedades en escalas y sentidos diferentes.”

María Galindo

Como integrantes del equipo de Formación Docente del Centro de Formación Profesional N° 14 compartiremos en este recorrido reflexiones basadas en capacitaciones de Educación Sexual Integral (ESI) brindadas a docentes del Nivel Secundario de CABA durante el año 2018.

A partir de lo dialogado entre colegas durante cursos y jornadas, recuperamos los puntos claves de reflexión y análisis que emergen de su tarea cotidiana y se vinculan a la implementación de la ESI.

Partimos de la caracterización de la escuela como institución socialmente construida,

* Docente con especialidad en Arte y Educación. Docente del CFP N°14 y capacitadora del Programa Nacional en ESI.

** Psicóloga con especialidad en Educación para la Salud. Docente del CFP N° 14 y del IFTS N° 28.

*** Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de la modalidad Jóvenes y Adultos, capacitadora del Programa Nacional en ESI.

atravesada por las lógicas imperantes de la época, reproductora de prácticas en lo que respecta a la sexualidad, muchas veces naturalizadas, y que demandan problematización y transformación.

Hacemos énfasis en aquello que ocurre en esos espacios que llamamos intersticios de la vida institucional: emergentes, rituales, modos de organización, hábitos, prácticas comunicacionales de la vida cotidiana, que educan en sexualidad, pero al estar naturalizados y, por tanto, generalmente carentes de reflexión o cuestionamiento, suelen reproducir estereotipos y prejuicios que se contradicen con la perspectiva de la ESI.

A partir de los señalamientos, elaboramos una síntesis de puntos orientadores en pos de fortalecer el trabajo institucional y profundizar la implementación de la ESI.

Y, para finalizar, invitamos a colocarnos los lentes ESI, aquellos que nos permiten mirar, redescubrir las instituciones en clave de respeto, igualdad y diversidad.

¿QUIÉNES SOMOS?

Formamos parte del equipo de docentes del CFP N° 14 “Eduardo Vicente”. Nuestra tarea consiste en implementar propuestas de sensibilización y formación que permitan sistematizar conocimientos y colaborar en el fortalecimiento de la acción de los equipos educativos en la implementación de la ESI.



En los cursos y jornadas se plantea la construcción de un diálogo abierto y sincero entre docentes, interpelando el lugar socialmente instalado de “estudiantes que no saben nada sobre sexualidad y hay que llenarlx^s de información”, como su opuesto “ya saben de todo, no tenemos información nueva”. Para ello, se propone visibilizar los prejuicios y mitos que compartimos -como sociedad en general y como equipo docente en particular-, y que muchas veces el estudiantado reproduce. Se trabaja especialmente una concepción integral de salud (que trasciende la ausencia de enfermedad), que vincula sexualidad con placer, diversidad, libertad; y que busca propiciar transformaciones en el terreno de las prácticas. Creemos fuertemente que la escuela puede generar espacios de diálogo y escucha: entre docentes y estudiantes, entre genera-

ciones, entre disciplinas, entre familias y escuelas, entre niveles y modalidades.

En esta oportunidad, partimos de diversas experiencias de trabajo durante el año 2018 en el Nivel Secundario. El recorrido reúne una variedad de propuestas educativas (cursos y jornadas específicas) en escuelas secundarias de los barrios de Barracas, Balvanera, Lugano, Mataderos y Villa Soldati.

ESO QUE PASA EN LAS ESCUELAS

Entendemos las escuelas como instituciones socialmente construidas donde circulan poderes hegemónicos, resistencias productoras y reproductoras de sentidos y subjetividades. Estos significados se construyen en las aulas, aquel espacio tradicionalmente vinculado a “la enseñanza”, y también en lo que

mencionamos como los intersticios de la vida institucional, esos espacios cotidianos, no visibilizados, ausentes de reflexión, proveedores de ese “habitus bourdieuano”² del campo³ educativo, donde se hace presente lo socialmente establecido, y que implícitamente forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, consideramos fundamental comenzar por visibilizar el contexto socio-histórico, uno o varios, que condiciona las instituciones educativas.

Observamos que los tiempos actuales están atravesados por una lógica neoliberal que se infiltra en cada espacio de lo cotidiano. Este modelo, que a nivel macro fortalece al sector privado en detrimento del estatal, hace que prime la fragmentación, el individualismo y la exclusión. Una de las últimas expresiones de esta política son los acuerdos con el FMI y sus condicionamientos, la eliminación de los Ministerios de Salud, Trabajo, Ciencia y Tecnología y Cultura, entre otras; y la falta de presupuesto que garantice una educación de calidad en todos los niveles. Estos hechos señalan el rumbo e intereses de los actuales gobernantes que desestiman los principales problemas de los sectores más vulnerables.

Las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires también sufren los avatares de este contexto. La imposición de la “Secundaria del futuro”, con la propuesta de pasantías en empresas y la figura del “orientador”



que desacredita el rol y la formación docente; las inadecuadas condiciones de trabajo (a nivel salarial, edilicio) complejizan el desempeño del equipo educativo que enseña y acompaña a un estudiantado en situaciones de mayor vulnerabilidad social.

Con respecto a la implementación de la ESI, se hace presente una diversidad de temas y situaciones que requieren la reflexión, el debate y la transformación de las propuestas de intervención en pos de interpelar al estudiantado y promover prácticas de cuidado, autonomía y garantía de derechos.

Principalmente destacamos los sucesos que acontecen en relación con la modificación del artículo N° 5 de la Ley Nacional de ESI, 26.150⁴, donde se hace referencia a que cada institución podrá incluir “en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”.

Desde la promulgación de la Ley se pudo comprobar que su ejecución estuvo avanzando de manera muy desigual en todo el país: muchas instituciones, tomando como bandera este planteo de la adecuación al ideario institucional, produjeron proyectos que contradicen el espíritu de la Ley, sus objetivos centrales y los derechos humanos reconocidos en nuestro país. Por ejemplo: propuestas que promueven la discriminación por identidad sexual, por orientación sexual, planteando concretamente que las orientaciones sexuales diferentes de la heterosexualidad son enfermedades⁵. La propuesta de reforma se basa en eliminar esta adecuación por el ideario institucional para que todas las escuelas lleven adelante una implementación de la ESI por igual, sostenida en la valoración de la afectividad, el reconocimiento de la perspectiva de género, el respeto por la diversidad, el cuidado del cuerpo y la salud, y el ejercicio de los derechos.

En variadas redes sociales y medios hegemónicos proliferan notas en relación con la circulación del movimiento “Con mis hijos no te metas”, el cual se suma así a la campaña “No autorizo” que viene llevando adelante la Red Federal de Familias, movimiento ligado a sectores religiosos conservadores de nuestro país. Ambos grupos intentan reservar para las familias el “derecho” a decidir sobre la “formación moral y la educación de sus hijos”⁶. En este contexto, es necesario fortalecer los argumentos que ubican a lxs niñxs y adolescentes como sujetos de derechos, a

las familias como responsables prioritarias de asegurar el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de esos derechos⁷, al colectivo docente como los profesionales idóneos para abordar esta temática de manera integral, y a la escuela como institución especializada en impartir los contenidos pertinentes para cada nivel educativo⁸, garantizando de este modo el derecho a la educación.

El tema de la sexualidad condensa prejuicios y mitos; situación que produce un territorio con barreras a sortear para alcanzar el ideal del enfoque integral. En nuestro recorrido encontramos como dificultades más recurrentes temas considerados “delicados” o “del plano más íntimo”: abuso sexual, masturbación, homosexualidad, aborto, entre otros, vinculados con la sensación de sentir expuestos sus valores y creencias personales, y también con el mandato de transmitir qué es lo que “está bien o está mal” en el ejercicio de la sexualidad. Otro de los puntos visibilizados fue la sensación de no saber qué responder, considerando que no tienen formación suficiente para las demandas actuales.

Emergieron tensiones referidas a los contenidos de abuso sexual y vulneración de derechos. Sobre todo vinculadas a cuestionar las representaciones del equipo educativo como responsables de encuadrar los hechos observados en las categorías de abuso o delito. Se liga a la sensación de soledad vivenciada cuando se debe encarar



procedimientos para visibilizar una situación de vulneración de derechos: “llegar a la decisión de informar no resulta nada fácil”, “muchas veces no contamos con el apoyo ni la iniciativa de los equipos de coordinación”.

En las instituciones conviven diferentes miradas sobre los derechos de adolescentes, jóvenes y familias. Nos organiza seguir trabajando en torno al interés superior de niñas y adolescentes, y su autonomía progresiva, como aportes clave de la mirada de derechos humanos en la que la ESI se fundamenta.

Creemos, en consecuencia, que el desafío principal consiste en seguir profundizando estrategias pedagógicas que, además de contemplar las tareas áulicas, visibilicen y problematicen esos espacios intersticiales donde se ponen en juego contenidos concretos -a través de emergentes, rituales, prácticas históricas- que siguen reproduciendo modelos estereotipados y prejuiciosos de la sexualidad. Para ello, la deconstrucción y reflexión singular y colectiva en torno a diversos temas

de la sexualidad puede convertirse en un ejercicio de resistencia a los modos individualistas, fragmentarios y patriarcales, que habitan “más o menos ocultos” en las instituciones escolares.

DESANUDANDO EL OVILLO

Haciendo una integración del recorrido encontramos claves que persisten en los relatos del colectivo docente:

- Gran heterogeneidad en las trayectorias docentes con respecto a la ESI.
- Cuestionamiento sobre la formación necesaria para abordar esta temática: “no tenemos los conocimientos sobre el tema, no los manejamos”; “no sabemos qué decir, o cómo hablar”.
- Fragmentación dentro de la institución: trayectorias individuales y/o escasos espacios colectivos.
- Dificultad en la implementación concreta de una propuesta educativa transversal: “en secundaria es un imposible”.
- Obstáculos en la profundización de una propuesta ESI por opinión y reacciones de las familias, sobrecarga de tareas en la función docente, interpelación sobre el posicionamiento personal.

Estas claves conforman un entramado que

genera tensiones y diversidad respecto de la implementación de la ESI. A partir de la experiencia y el trabajo producido entre docentes durante los encuentros, sintetizamos puntos orientadores que, esperamos, puedan fortalecer el trabajo institucional:

- ¿Que decir y qué no?

Nuestras posturas personales no son parte de los contenidos curriculares ni del rol docente. Por eso es importante identificarlas y elaborarlas. Para ello se propone observar los propios posicionamientos y emociones que genera el abordaje de la sexualidad, en tanto contenido curricular obligatorio. Se trata de poner sobre la mesa estas creencias, miedos, expectativas personales para identificarlos, historizarlos y cuestionarlos, asumiendo que no deben obstaculizar nuestra tarea y responsabilidad profesional.

- ¿Hay que saberlo todo?

No apelamos a un saber enciclopédico, las respuestas se producen y fortalecen con prácticas críticas y reflexivas. Entendemos que la tarea docente no se circunscribe a una exposición de saberes, sino que se fortalece con estrategias que den lugar a la voz y el conocimiento del estudiantado, y el trabajo en los diversos espacios institucionales (la vida cotidiana, los episodios que irrumpen, la reflexión entre colegas). Esta propuesta, desde su integralidad y transversalidad, demanda un abordaje colectivo.



- ¿Qué hacer ante situaciones de vulneración de derechos?

No somos jueces, no tenemos que sancionar ni penar. Ante el conocimiento de una situación de este tipo y como parte integrante del sistema de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes, es nuestra responsabilidad activar los mecanismos institucionales existentes. Nos referimos a los protocolos de actuación dictados de manera conjunta entre los Ministerios de Educación y el Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que brindan pautas claras para la comunicación y las acciones pertinentes según las características de la situación⁹.

Es fundamental plantear que la vivencia de la sexualidad no es solo una cuestión individual, sino que se encuentra condicionada por las instituciones y los actores sociales que protegen y acompañan su desarrollo. Creemos que es necesario seguir trabajando para acordar criterios posibles que favorezcan el apoyo al trabajo de y con lxs docentes.

- ¿Cómo abordar esos temas de actualidad que están siendo objeto de debate en la sociedad y que emergen en el aula?

Ante aquellos temas que irrumpen¹⁰ en el aula, es conveniente debatir junto con el equipo el modo adecuado para abordarlos. Para orientar la tarea, resulta esclarecedor recorrer los materiales provistos por los organismos gubernamentales, observando los discursos existentes en la sociedad, así como el marco teórico y legislativo correspondiente a las instituciones educativas.

Cuando la escuela habla o hace, genera efectos, por eso para un abordaje responsable y cuidadoso de estos temas valoramos las instancias de demora (sin responder al instante) que permita la elaboración de propuestas didácticas con participación crítica del estudiantado.

- ¿Educamos solo en las aulas?

Es sabido y repetido que el papel de la escuela no se circunscribe a los contenidos curriculares. No existe la posibilidad de no educar sexualmente; educamos con lo que hacemos, con lo que decimos y con lo que llamamos. Así vemos cómo la ESI se enseña en todos los espacios de la institución: en los baños, los recreos, en la ropa, las normas, los códigos de convivencia, las filas, en las carteleras, en los comunicados... La lista es amplia y llega a lugares impensados.

- ¿Qué lugar tienen las familias en la ESI?

La ley 26.150 de Educación Sexual Integral

en su artículo N° 9 reconoce a las familias como destinatarias de la ESI y como un actor central para la implementación de estas políticas. El artículo N° 1 de la Ley reconoce a todas las personas que atraviesen el sistema educativo como sujetos que tienen el derecho a recibir educación sexual integral¹¹, y que los contenidos de esa educación no están determinados por ideologías específicas, por lo que piensa un grupo político o por lo que piensa un movimiento socio-sexual. Para evitar una falsa oposición entre “derechos de las familias y derechos de la niñez”, consideramos que es importante pensar fundamentalmente en las responsabilidades que las familias tienen.

De esta manera, para garantizar los derechos de lxs niñxs se plantea que la familia junto con la escuela trabajen articuladamente. En ese punto resulta pertinente pensar la noción de autonomía progresiva y responsabilidad parental que introduce el nuevo código civil, que va en coherencia con las Convenciones internacionales a las que nuestro país adhiere.

LOS LENTES ESI

Creemos que la ESI es una herramienta potente para garantizar y exigir una educación igualitaria. Aun con los obstáculos que puede suscitar, resulta innovador y necesario problematizar esa mirada tradicional, conservadora, estática sobre la sexualidad, que se encuentra anclada socialmente, para



así entender la educación sexual desde un enfoque más complejo, sustentada en los derechos humanos, la perspectiva de género y el respeto de la diversidad. En ese sentido, cuando hablamos desde una perspectiva integral de sexualidad y de educación, debemos reconocer, muchas veces de manera implícita, que nos hemos estado educando en la sexualidad¹².

Es importante que podamos identificar estos guiones invisibles, todo este conjunto de prácticas, hábitos y costumbres institucionales que resultan también formativas: creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de cada institución, que van dejando marcas en cada persona que está en la escuela y fuera de ella, y reflexionar en cómo construir vínculos de confianza y de respeto, la inclusión de las opiniones y

necesidades del alumnado, y las relaciones igualitarias entre géneros.

Por ello hacemos énfasis en los espacios colectivos de reflexión como dispositivos que se oponen a las tendencias individualistas y fragmentarias en el trabajo cotidiano, que pueden colaborar en el fortalecimiento de las instituciones al propiciar debates, ser iniciadores de acuerdos institucionales y al mismo tiempo productores de conocimiento. Se trata de establecer prácticas que no solo profundicen el trabajo del aula, sino que visibilicen aquellos intersticios institucionales atravesados por la historia, creencias, valores, entornos y singularidades de los actores que intervienen. Como profesionales docentes ejercemos una función intelectual transformativa, que entendemos no es neutral y unívoca. Combinar la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a





72

quienes estudian para que puedan constituirse como personas reflexivas y críticas es uno de los grandes compromisos y logros de nuestro ejercicio.

Con respecto a las temáticas vinculadas a la sexualidad, emergen las recurrentes preguntas sobre qué saberes la sociedad actual necesita que estén presentes en los establecimientos escolares y cómo están respondiendo los sistemas educativos a este desafío. El currículum como documento público expresa acuerdos sociales sobre lo que se debe enseñar y aprender. Acuerdos que -por este mismo carácter público- trascienden lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismx. El Estado como garante de los derechos de todos los sujetos tiene un rol fundamental. Basándose en las leyes nacionales como en

Convenciones internacionales (ratificadas en la Constitución Nacional) es el responsable de velar por una educación que ofrezca los contenidos mínimos necesarios para garantizar un piso equitativo entre las infancias y adolescencias de todo el país.¹³

Como afirma Flavia Terigi (2007)¹⁴: “el currículum procura asegurar a todos el derecho a acceder a distintos tipos de experiencias valiosas para su crecimiento personal y social”.

Nos encontramos en un momento en el que debemos resistir los intentos de algunos sectores de tergiversar las leyes sobre la niñez, la sexualidad y la educación. Después de todo, como diría Stenhouse (1986)¹⁵, “la misión de la educación es convertirnos en más libres y más creativos”. Y esto tiene que ser

un derecho que se acrecienta con los “valores morales” de cada familia. Es responsabilidad de la escuela trabajar en el marco de las leyes para garantizar el derecho a la educación.

Quando comenzamos a transitar el apasionante camino de la educación sexual integral, nuestras formadoras¹⁶ nos propusieron ponernos los lentes ESI. Estas ópticas permiten visibilizar prácticas naturalizadas, cuestionar inequidades en términos de derechos y oportunidades que se dan en cada espacio de la escuela y que conforman este entramado de construcciones sociales vinculadas a la diversidad, los afectos, los cuerpos y los géneros.

Como parte del proceso de capacitación, invitamos al colectivo docente a incorporar esta mirada que nos señala el horizonte de trabajo en pos de habitar instituciones que puedan profundizar una propuesta integral de educación sexual. ■



NOTAS



1. Nota sobre género y lenguaje: El uso de un lenguaje que no discrimine por género es una de las preocupaciones de las autoras. Sin embargo, dado que no hay acuerdo en la sociedad en general sobre la manera de hacerlo en castellano, se ha optado por emplear el uso de la “x”. Las autoras entienden que las menciones con “x” representan siempre la diversidad de géneros, salvo cuando se especifique lo contrario.
2. Principio generador de las prácticas sociales; según P. Bourdieu, el habitus se constituye como lugar de incorporación de lo social en el sujeto. “Hablar de habitus es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada.” (Bourdieu, P., Cosas dichas, pág. 87.)
3. Término dialecto con el concepto de habitus. “Un análisis en términos de campo implica tres momentos necesarios e interrelacionados. [...]”. Véase P. Bourdieu, Por una antropología reflexiva, pág. 70.
4. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26150.pdf
5. La Organización Mundial de la Salud (OMS) retiró la homosexualidad de su lista de enfermedades mentales en 1990. En consonancia con la eliminación de la homosexualidad del Manual de diagnóstico de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría. Por esto, marcar con el signo de la patología o de la enfer-

- medad a una persona que vive su sexualidad de una forma diferente a las normas que están establecidas y que conocemos como heterosexualidad, es claramente un acto discriminatorio.
6. M. Iglesias, Diario Clarín, septiembre 2018.
7. Ley 26.061 de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
8. El art. N° 8 de la Ley Nacional N° 26.150 abre la puerta a pensar el lugar que tenemos los docentes desde la ESI. Enfatiza sobre todo que la ESI se trata de una propuesta pedagógica.
9. La Ley Nacional N° 26.061, la Ley N° 114 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las Resoluciones 655- CDNNYA/07 y 992-SSGCP/13, Procedimiento de actuación conjunta en caso de detección de presunto caso de maltrato infantojuvenil o recepción de comunicación y/o denuncia en la materia, en establecimientos educativos de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y Protocolo de acción institucional en escuelas secundarias y establecimientos terciarios para la prevención y la intervención ante situaciones de violencia de género y discriminación basada en la orientación sexual e identidad de género o su expresión.
10. Según el desarrollo de Puertas de entrada - Episodios que irrumpen, disponible en los cuadernillos de cada Nivel del Programa Nacional de ESI.

11. Según entiende la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en nuestro país en el año 2006, basada en resoluciones de la OMS, la sexualidad es una de las dimensiones que constituyen al ser humano, dimensión fundamental para la construcción de la identidad.
12. Eleonor Faur, Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes: “La educación en sexualidad”.
13. Hay mecanismos para determinar cuáles son los contenidos que se imparten en las escuelas. En la Argentina existe un Consejo Federal de Educación donde participan todas las jurisdicciones de la Nación. De esta manera los contenidos que se imparten en las instituciones escolares han sido consensuados por diferentes sectores y por esa razón son prescriptivos.
14. Flavia Terigi (2007), El currículum en las escuelas. En Inés Dussel, El currículum, pág. 7. EXPLORA- Programa de capacitación multimedial.
15. L. Stenhouse, Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Ed. Morata.
16. Hacemos referencia a las personas que nos invitaron (y lo siguen haciendo) a ponernos los lentes ESI: Mirta Marina y todo el equipo del Programa Nacional de ESI; Eleonor Faur, Marta Weiss, Martha Rosemberg, Graciela Morgade y tantos compañerxs docentes, militantes, feministas que nos enseñan día a día en este recorrido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006). Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26150.pdf
- Ministerio Educación de la Nación (2012). Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I y II: contenidos y propuestas para el aula. Serie Cuadernos ESI. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos/secundaria>
- UNICEF Argentina & Programa Nacional ESI (2017). “Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral”.
- Bourdieu, Pierre (1999). Sociología y cultura, México, Ed. Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1987). Cosas dichas, Barcelona, Ed. Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1995). Por una antropología reflexiva, México, Ed. Grijalbo.
- Cahn, Leandro (septiembre, 2018). “En defensa de la ESI. Respuestas para

- confrontar a los antiderechos”. Revista Anfibia.
- Dussel, Inés; Myriam Southwell (coord. autoral) (2007). El currículum. EXPLORA- Programa de capacitación multimedial.
- Faur, Eleonor (2007). Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes: “La educación en sexualidad”. Revista El Monitor N° 11.
- Gvirtz, S, M. Palamidessi (2000). El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza. Buenos Aires, Ed. Aique.
- Iglesias, M. (6/09/2018). “No autorizo”, la campaña que busca frenar la nueva ley de Educación Sexual Integral. En Diario Clarín. Recuperado de <http://www.clarin.com>.
- Iglesias, M. (8/09/2018). Avanzada de grupos “pro vida”: ahora se oponen a la educación sexual y a los anticonceptivos. En Diario Clarín. Recuperado de <http://www.clarin.com/>.
- Stenhouse, L. (1986). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Ed. Morata.

Palabras clave:
Superior, UNA,
Curricular, formación de
educadores de música,
historia de la educación,
conservatorio,
políticas educativas.

EL CONSERVATORIO NACIONAL DE 1888 COMO FORMADOR DE EDUCADORES DE MÚSICA

Manuel Massone* y Oscar Olmello**

74

En el último tercio del siglo XIX con la sanción de la ley 1.420 y el desarrollo del Normalismo, se consolida una orientación de la escuela argentina tendiente a educar a la población autóctona y homogenizar la masa inmigrante. En ese sentido, la música vocal tiene un lugar preponderante, suscitando a través de la enseñanza de las canciones escolares y marchas patrióticas sentimientos de pertenencia a la Argentina. Así, de igual manera que las escuelas normales proveen maestros, satisfaciendo la demanda generada por el crecimiento exponencial de la matrícula, por otro lado, se promueve la formación de profesores de música para cumplir su tarea específica.

El Conservatorio Nacional fundado en 1888 estaba orientado en tal sentido por decretos ministeriales y presidenciales ignorados hasta hace dos años atrás. Sin embargo, la crisis de 1890 y la acción de Alberto Williams



* Egresado del Conservatorio Nacional, Licenciado en Artes Musicales del IUNA y Magister en Artes de la NYU. Como investigador participó en el proyecto Origen, Influencias y Análisis Musical de la Cumbia Villera radicado en el CIAFIC del CONICET. Dirige desde el 2011 el Proyecto La Música para Piano del Romanticismo en la Argentina del siglo XIX, aprobado y radicado en el IUNA en 2011 y 2013. Profesor titular ordinario en el DAMus (UNA).

** Profesor Superior de Música Especialidad Guitarra, Licenciado en Historia (UBA), Licenciado en Artes Musicales (UNA), Magister en Interpretación de Música Latinoamericana del Siglo XX (UNCu) y Doctor en Teoría e Historia del Arte (UBA). Dirige proyectos de investigación en la UNA. Profesor adjunto de Historia de la Música en el DAMus (UNA).

a favor de su conservatorio recién fundado, esterilizan ese proyecto imponiéndose uno antagónico que, en lugar de orientarse a formar a profesores de música, privilegia la formación de intérpretes, desentendiéndose de esta manera de la producción de maestros de música. La educación musical argentina estará atravesada por esa disyuntiva hasta las postrimerías del siglo XX.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El campo de la educación musical en la Argentina del siglo XIX está prácticamente inexplorado. La historiografía general se limitó a enumerar a los músicos que se dedicaron a la docencia y los institutos de diverso tipo que se ocuparon de su capacitación. Por ello no encontramos mención alguna a las asignaturas que integraban las carreras ni a sus programas y es absoluta la ausencia de toda referencia a la orientación de la educación, pudiéndose colegir, a juzgar por el laconismo de esas menciones, que los autores entienden que la música puede enseñarse de una única manera. Vicente Gesualdo (1961) en su *Historia de la Música Argentina* da noticias de la fundación en 1821 de la Escuela de Música y Canto en Buenos Aires, enfatizando el apoyo recibido por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Menciona también la creación de la Escuela de Música de la Provincia de Buenos Aires y del Conservatorio Nacional de 1888, dando entender que éste no dependía del Estado y que solo se le otorgaba una subvención. Tal error, como



muchos otros que se deslizan en la obra, se deben seguramente a la referencia acrítica e incompleta a documentos en algunos casos y, en otros a la repetición del contenido de escritos periodísticos carentes de referencias a fuentes verificables. Rodolfo Arizaga (1968) en la entrada correspondiente al director afirma que: “[...] en 1878, Juan Gutiérrez promovió la creación del Conservatorio Nacional de Música con subvención oficial, que recién inauguró sus clases en 1888.” Sin embargo, en la correspondiente a educación musical, señala como año de inicio 1880.

Igualmente confusas son las referencias de Vicente Cutolo (1969) y León Benarós (1961) pues se basan en un artículo de Raúl H. Castagnino publicado en el diario *La Prensa* (1958) sin referencias documentales. En otro sentido, Mario García Acevedo (1961) se refiere in extenso a la Escuela de Música de la Provincia de Buenos Aires, fundada en 1874. Además, destaca a Gutiérrez como “...uno de

los primeros metodólogos argentinos en materia de enseñanza musical...”, no hace referencia al Conservatorio Nacional de 1888. Juan Pedro Franze no solo ignora la existencia de esa institución sino también afirma que Alberto Williams con la fundación del Conservatorio de Música de Buenos Aires realizaba en el plano privado aquello que el gobierno ya no propiciaba (1965). Por último, Jorge Pickenhayn (1979) y Vicente Aníbal Risolía (1944), biógrafos de Williams, confunden las instituciones, desconociendo también las normas oficiales. En el caso del segundo autor llegando a afirmar que: “[...] el instituto [el fundado por Williams] estaba destinado a llenar un vacío inexplicable” (1944,92).

Recién cuando Manuel Massone y Oscar Olmello publican decretos presidenciales, resoluciones ministeriales y otros documentos oficiales no consultados hasta ese momento, pudo verificarse que el Conservatorio Nacional fundado en 1888 y dirigido por Juan Gutiérrez fue una institución creada y supervisada por el gobierno nacional y que junto con el Instituto de Música de la ciudad de Córdoba tenían como función proveer de docentes para la Enseñanza Primaria y las escuelas normales. Pero además la documentación demostró que esas instituciones cumplían esa tarea en consonancia con los objetivos de la Ley 1.420 y de acuerdo con los lineamientos pedagógicos del Normalismo. En ese sentido es de particular importancia un texto de Williams (1947, 207-208) en



donde arroja luz sobre su propia actuación en los acontecimientos, por los cuales gracias a sus contactos políticos pudo frustrar la iniciativa estatal del Conservatorio Nacional de 1888, reemplazándola con la suya propia. Tal operación no devino solo en el apoderamiento para provecho propio de una demanda de servicios educativos musicales sino también en la imposición de un modelo antagónico al estatal. En efecto, el suyo propendía a la formación en exclusividad de intérpretes, desentendiéndose por ende de la formación para la enseñanza común.

MARCO TEÓRICO

Afirma Juan Carlos Tedesco (2009, pág. 19 y ss.) que los proyectos de educación estatal formal aparecen cuando como consecuencia de la Revolución Industrial las actividades productivas se tecnifican, requiriendo entonces que la mano de obra reciba cada vez mayor capacitación. Sin embargo, en la Argentina cuya economía estaba basada en la explotación agropecuaria intensiva y en el desaliento de la industria, tal necesidad no fue en principio perentoria, pues la incorporación al mercado mundial como país agroexportador que se verifica en el último tercio del siglo XIX, demandaba un ínfimo porcentaje de trabajadores con capacitación.

Por otro lado, ese nuevo rol de la Argentina en carácter de proveedor de materias primas demandaba una ingente masa de trabajadores ante la escasa población nacional,

por lo cual la inmigración masiva se hizo indispensable. Aparecía ahora la necesidad de homogenizar a esa población que crecía aceleradamente y que carecía de educación tanto como la nativa:

“Las razones de esta expansión [la del sistema educativo] parecen encontrarse en las necesidades políticas del régimen cuya estabilidad dependía -en parte objetivamente y en parte porque así se presentaba en las concepciones de la época- de la educación de las masas y de la acción de élites locales con capacidad de dirección” (Tedesco, 2009, pág. 155).

Tal expansión del sistema educativo como herramienta para la perpetuación de una élite en el control del Estado, se hace urgente ante la aparición de síntomas que anuncian el ingreso con la inmigración de ideas cuestionadoras del sistema imperante. El incendio del Colegio del Salvador en 1875, atribuido a anarquistas, advirtió a los grupos dominantes que con la mano de obra también habían entrado gérmenes revolucionarios e ideologías contrarias al sistema capitalista: anarquismo, socialismo y sindicalismo.

Por ello como:

“Un pueblo ignorante siempre votará a Rosas” había sintetizado Sarmiento y, efectivamente, se pensaba que la educación, en la medida que difundiera masivamente ciertos principios, contribuiría con

eficacia en la tarea de la eliminación de los focos de resistencia al gobierno central (Tedesco, 2009, pág. 62).

La escuela debía sacar al pueblo de esa ignorancia, pero además debía contrarrestar esas ideas disolventes que cuestionaban el sistema. Al obliterar los valores culturales que traían los inmigrantes de sus países de origen reemplazándolos por los nacionales, se cumplía el segundo objetivo.

“Así entre los argumentos que una comisión encargada de reformar los planes de estudio de las escuelas normales en 1885, expuso para justificar la intensificación de los estudios de temas nacionales, aparecía el deseo de combatir la tendencia de los extranjeros ‘... que tratan de perpetuar sus tradiciones y hasta su credo político entre sus hijos con peligro para nuestras instituciones y para el elemento nativo’” (Tedesco, 2009, pág. 114).

De esta manera no solo se sociabilizaba a los niños sino, más importante aun, a sus padres extranjeros. Por ello en nuestra investigación utilizamos la variable política pues:

[...] “para el análisis de los fenómenos educativos ha sido hasta ahora muy poco utilizada, pero creemos que -por lo menos en el caso argentino- está demostrando una notable fertilidad” (Tedesco, 2009, pág. 157).

Otro concepto que vertebra nuestra investigación es el de Normalismo. Persuadidas las clases dirigentes del rol que debía cumplir la escuela en la modernización del país, correspondía al Estado acometer la conformación de un sistema educativo nacional que respondiera a esos lineamientos. Dado que tal tarea se desarrollaba casi *ab nihilo* hubo que fundar incesantemente escuelas. En ese sentido, Julio Argentino Roca, presidente de 1880 a 1886, fue el más fecundo, pues quintuplicó el número alcanzado por Domingo Faustino Sarmiento en inauguraciones y triplicó el de Nicolás Avellaneda, sus antecesores inmediatos (Galasso 2011, I: 602).

Ese esfuerzo edilicio debía acompañarse con el de la formación de maestros, puesto que la proliferación de escuelas los requería en número creciente. En tal dirección, en 1870 Sarmiento crea la Escuela Normal de Paraná sobre la base del colegio de esa ciudad a fin de constituir un centro matriz de formación de maestros. Las fundaciones se irán sucediendo de manera tal que 28 años después ya estaban funcionando 38 escuelas normales en todo el país, que proveían de docentes a la ingente demanda que provocaban las numerosas escuelas primarias recién creadas.

Dentro del claustro docente de esos institutos fue surgiendo una tendencia que por su origen se llamó Normalismo y que impregnó la pedagogía argentina durante muchas décadas. En la constitución de esta corriente



tuvo un rol protagónico la ya mencionada Escuela Normal de Paraná. Fue su primer director, George Stearns, un norteamericano que inició sus actividades acompañado por un claustro docente integrado en su totalidad por maestras de aquella nacionalidad. Luego de cuatro años de labor, Stearns se trasladó a Tucumán para fundar otra escuela en esa ciudad. En su reemplazo encarga la dirección del establecimiento al español José María Torres.

Lo acompañó en esa tarea Pedro Scalabrini en calidad de profesor y director de estudios. A pesar del enrolamiento de Torres y Scalabrini en el positivismo, esta ideología no se constituyó como hegemónica dentro del Normalismo. En efecto, en el seno del Normalismo argentino el positivismo estaba fuertemente matizado por el espiritualismo, tendencia ésta que tenía su origen en la filosofía de Karl Krause (Puiggrós 2003, 66).

Sin embargo, a pesar de voces disidentes como las de Carlos Vergara -desde posiciones krausistas-, entre otros, el Normalismo devino rápidamente en una corriente normalizadora:

[...] “predominante en la docencia, [el maestro] se sentía apóstol del saber y consideraba que educar al ciudadano era una misión. La antinomia civilización/barbarie operaba en su pensamiento. Sus adherentes creían profundamente en la necesidad de la escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica. Poco a poco, esas categorías serían organizadoras de su identidad. [...] Eran profundamente sarmientinos; adoptaban las ideas de su mentor sin crítica y se sentían representantes de la civilización y combatientes contra la barbarie. Desde el Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios provinciales pretendían que se clasificara todo en registros de asistencia y de conducta, en bitácoras, boletines de calificaciones y cuadernos de tópicos, etc.” (Puiggrós 2003, 71).

Así se planteaba la escuela como el lugar donde se producía la adaptación del niño a la sociedad desde la perspectiva del darwinismo social. De esta manera, crea la oposición adaptado/delincuente y derivados de

esa dicotomía, indisciplina = delincuencia = enfermedad y buena conducta = capacidad ética = adaptación = salud. Asimismo se atendía el higienismo y las consecuencias del alcoholismo, sífilis, etc. que se procuraba evitar con un control estricto de la sexualidad y la alimentación. Esto incluyó la clasificación antropomórfica de los alumnos, tendiente a establecer el arquetipo físico del buen alumno (Puiggrós 2003, 97-98).

También en el plano musical la acción normalizadora de la escuela era central. Luego de la sanción de la Ley 1.420 en 1884, las ideas pedagógicas antes reseñadas tuvieron un marco curricular y en él la música vocal ocupa un papel de importancia como ya lo poseía en los programas de las escuelas normales. Se plasma así el uso normalizador de música vocal y de las canciones escolares estrictamente pautados para unificar y comprometer a los alumnos en los valores de identidad nacional. De esta manera se señalan los conceptos de patria, suelo, tierra, Nación, soberanía, riqueza natural, cultura popular y folklore como fuertemente relevantes. Tales valores se manifiestan en el escenario natural de estas representaciones: los actos escolares que devienen en “fiestas patrias” (Albini, Caruso y Cianciaroso 2011, 34). Tales valores debían reemplazar a los que poseían los padres de los alumnos. Opera de esta manera la invención de la tradición a la que Eric Hobsbawm hace referencia:



“La «tradición inventada» implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado”. (2002, 8).

En ese constructo la música ocupa un rol muy significativo:

[...] “el desarrollo del nacionalismo suizo concomitante con la formación de un moderno estado federal [promovió que]

las tradicionales prácticas de costumbres ya existentes, como las canciones populares, las competiciones físicas y el tiro, fueron modificadas, ritualizadas e institucionalizadas para nuevos propósitos. Las tradicionales canciones populares fueron provistas de nuevas melodías en el mismo idioma, a menudo compuestas por maestros de escuela y transmitidas a un repertorio coral cuyo contenido era patriótico progresista” (Hobsbawm 2002, 12).

Ya en los orígenes de la inclusión de la música en el currículum de la escuela común, en Boston en 1838, se enfatizaban sus cualidades formativas. Al solicitar un grupo de ciudadanos tal inclusión al alcalde de la ciudad, efectivizada poco tiempo después, se destacan la capacidad que tenía la música vocal para promover la tranquilidad, el orden y la disciplina como también favorecer la enseñanza de la religión, pautada en la enseñanza estatal de esa ciudad como obligatoria. En la escuela argentina laica no existía tal necesidad, pero sí la ya señalada de hacer olvidar los valores culturales del país de origen para reemplazarlos por otros instituidos como nacionales.

CONCLUSIONES

Durante todo el siglo XX la educación musical no terminó de desembarazarse de las rémoras de un modelo decimonónico de conservatorio. Por ello no se desarrolló una

didáctica que incorporara los aportes de las Ciencias de la Educación ni se constituyó un currículum de formación profesional del músico coherente y fundado en bases pedagógicas sólidas. Las prácticas conservatoriles transmitidas de maestros a discípulos sin crítica ni revisión llevaron a naturalizar la repetición del modelo del “maestro” que ex cátedra solo permite que el alumno se convierta en su réplica. Tal situación sobre la cual la bibliografía ha dado cuenta profusamente lleva necesariamente a que el perfil del egresado de un conservatorio se parezca demasiado a la figura del virtuoso romántico (Kingsbury, 1988). Las necesidades de los sistemas educativos impusieron la inclusión de materias en las currícula de conservatorios que prepararan a los alumnos para la en-

señanza de la música en las escuelas primarias y secundarias. Pero tales contenidos inevitables para la imposición de tales incumbencias conviven trabajosamente con la formación instrumental. Los profesores de instrumento suelen considerar que las materias pedagógicas son un estorbo para la formación de sus alumnos. Los profesores de Ciencias de la Educación, en cambio, sienten que los egresados no están capacitados para enfrentarse a los alumnos por su insuficiente capacitación.

La creación de la carrera de educación musical en numerosos conservatorios y escuelas de música de la Argentina no zanjó la contradicción, sino que la mitigó y a la vez veló. En efecto, las nuevas carreras in-

cluyeron asignaturas muy útiles para el trabajo en el aula, pero los distintos sistemas educativos ante la estructural carencia de docentes de música privilegiaron la celeridad en lograr titulados, descuidando, por ende, la formación instrumental. Por otra parte, como las carreras tradicionales siguieron siendo profesorado, pues la legislación educativa impide a los institutos terciarios la expedición de otra clase de títulos, ante la carencia antes señalada estos egresados también encuentran salida laboral. Así los alumnos que concurren a centros de formación musical, mayoritariamente atraídos por el deseo de tocar un instrumento en general, prefieren la carrera instrumental pues de igual manera se aseguran al egresar, y muchas veces antes, un trabajo. ■



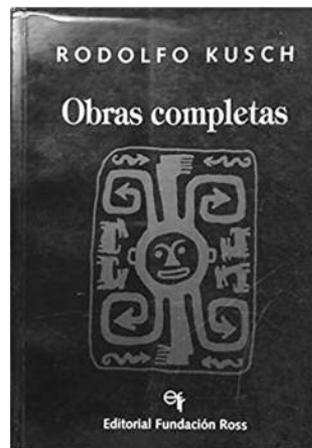
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizaga, R. (1963). Juan José Castro. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- Arizaga, R. (1971). Enciclopedia de la Música Argentina. Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes.
- Benaros, L. (1961). Eduardo Gutiérrez: una pasión de la verdad. Estudio preliminar en Los Montoneros de Eduardo Gutiérrez. Buenos Aires, Librería Hachette.
- Cutolo, V. O. (1969). Nuevo Diccionario Biográfico Argentino. Buenos Aires, Editorial Elche.
- Franze, J. P. (1965). Alberto Williams. Pedagogo Musical. Buenos Aires, Mimeo.
- Galasso, N. (2011). Historia de la Argentina: Desde los pueblos originarios hasta el tiempo de los Kirchner (1° edición ed., Vols. 1-2). Buenos Aires, Colihue.
- García Acevedo, M. (1961). La Música durante el período de la Organización Nacional. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- Gesualdo, V. (1961). Historia de la Música en la Argentina: 1536-1851 (tomo I); 1852-1900 (tomo II) (Vols. 1-2). Buenos Aires, Editorial Beta SRL.
- Gesualdo, V. (1962). Historia de la Música en la Argentina (vols. 1-2). Buenos Aires, Beta.
- Hobsbawm, E. (2002). “La Invención de la Tradición”. En E. H. (Eds.), La Invención de la Tradición. Barcelona, Crítica.
- Kingsbury, H. (1988). Music, Talent, and Performance. A Conservatory Cultural System. Philadelphia, Temple University Press.
- Pickenhayn, J. (1979). Alberto Williams. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires, Galerna.
- Risolía, V. A. (1944). Alberto Williams. Curriculum vitae. Con algunas anotaciones sobre su obra musical, literaria y didáctica. Buenos Aires, Editorial La Quena.
- Tedesco, J. C. (2009). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires, Siglo XXI.

Palabras clave:
Universidad.
Superior.
Media.
Educación
e identidad.

Aportes, problemas y reflexiones en torno a la educación y a la identidad

Pablo Damián Vagnoni* ↓



INTRODUCCIÓN

En ocasión del XXIII Congreso Pedagógico “Educación, Democracia y Resistencia. Luchas y Soberanías Pedagógicas”, es pertinente reflotar una reflexión y crítica que hiciera el argentino Rodolfo Kusch con respecto de la identidad americana y la educación. Reflexión que implica una discusión teórica para con el célebre pensador brasileño Paulo Freire. Lo interesante de estos intercambios es la confrontación de los puntos de vista en hermenéutica continua ya que, en

la mera lectura por separado de cada autor, cada texto ha de tener un sistema lógico argumentativo que difícilmente quede mal parado. Mas en la confrontación de uno con otro, es allí donde el enriquecimiento florece en las dudas y reflexiones consecuentes suscitadas.

Conocida es la biografía de Paulo Freire,

pedagogo brasileño, quien ha dedicado su vida al desarrollo de una pedagogía crítica, tomando la educación como una herramienta y práctica de liberación. El libro *Pedagogía del oprimido* al que aquí haremos referencia crítica es del año 1970.

Menos popular (hasta el momento) tal vez sea la obra de Rodolfo Kusch. En el marco

Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía egresado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se desempeña como docente en diversas Escuelas Medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.

de un colonialismo cultural que implica un sentimiento de inferioridad de lo autóctono en relación con la cultura opresora dominante, en el contexto en que nos miramos de acuerdo con cómo Occidente nos mira, en tanto y en cuanto acontece en las burguesías de nuestras tierras una negación por lo popular, por lo mestizo, por lo indígena... este profesor de filosofía de la Universidad de Buenos Aires ha realizado trabajos de campo en comunidades originarias de Argentina y Bolivia, para también llevar a contenido académico las sabidurías ancestrales y así intentar reconstruir nuestra identidad mestiza americana, la siempre negada. Su obra *Geocultura del hombre americano* a la que haremos aquí referencia es de 1976.

El campo pedagógico no ha quedado exento de problemáticas políticas de la época. Incluso en esta contienda es necesario ir más allá de la cuestión de la lucha por la liberación. Dentro de la misma, se vislumbran problemáticas culturales y educativas que trascienden las buenas intenciones que el educador pudiese tener. Por eso entiendo la necesidad de compartir con otros educadores la presente discusión pedagógico-político-intelectual entre Freire y Kusch, ya que esta configura el quehacer de nuestras prácticas docentes como educadores populares. En los setenta y ahora.

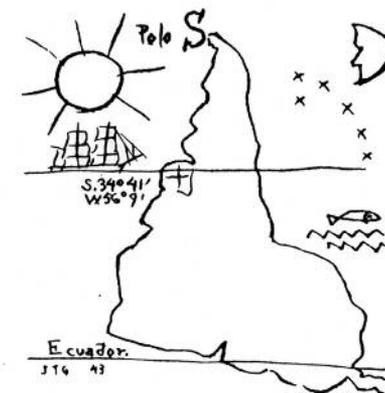
Los seres humanos somos resultado de una cultura, y la misma establece criterios morales. Muchos docentes no se detienen a

pensar en la relatividad de esos valores y los dan como verdad tácita preestablecida. Otros, en cambio, tienen presente la relatividad de las verdades, sin embargo actúan de manera inconsciente subestimando unos valores sobre otros. Y todo lo que hacemos en nuestra práctica educativa determina las vidas de mucha gente. Por eso resulta importante detenernos a reflexionar sobre nuestra tarea a la luz de los aportes de la discusión que presentaremos a continuación.

Para ordenarnos, trataremos de entender primero el sistema argumentativo de Freire. Luego intentaremos detenernos sobre los problemas a analizar en su obra. Recurriremos más tarde a la explicación de las ideas de Kusch y su crítica al primer autor, para entonces ser tenidas en cuenta y esbozar unas palabras finales a modo de conclusión.

IDEAS DE FREIRE

Un baluarte elemental de la comprensión de la obra de Freire es su libro *Pedagogía del oprimido*. En el mismo el autor esboza la idea de que la relación actual educador-educando presenta naturaleza *narrativa*. El docente narrador es indiscutible, y narra la realidad como algo estático y ajeno al educando. Los educandos son recipientes que deben ser llenados por las palabras del narrador. El estudiante archiva en su mente lo que el docente le dice, por eso Freire llama a este tipo de educación *educación bancaria*. Aquí, el saber es una donación de los sabios a los ig-



Joaquín Torres García. América invertida.

norantes. Los educandos no llegan a descubrirse como educadores del educador.

En realidad, sin creatividad, sin búsqueda impaciente, sin reinención (en lugar de repetición), no existe transformación ni saber. Negar esto sería negar al propio ser humano. En la *educación bancaria* ocurre que:

a. El educador es siempre quien educa, quien sabe, quien piensa, quien habla, quien disciplina, quien opta y prescribe su opción, quien actúa, quien escoge el contenido programático. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional. El educador es el sujeto del proceso.

b. El educando siempre es educado, es quien no sabe, no piensa, no habla, es disciplinado, sigue la prescripción, tiene solo una ilusión de actuación dentro de la actuación del educador, se acomoda al programa del educador, debe aceptar las determinaciones del educador. Son meros objetos.

“Cuanto más se les imponga una pasividad, más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo” -dice Freire.

En este tipo de educación, cuanto más se adapten al mundo, más educados están. Esa adaptación en realidad es un adoctrinamiento inconsciente.

Así, al tiempo que mata o minimiza la creatividad humana, la educación bancaria favorece los intereses de los opresores, quienes quieren que todo continúe como está. Por eso reaccionan ante cualquier proceso de educación popular.

Los opresores lo que buscan es adaptar, mediante el concepto paternalista de la educación bancaria, a las masas de acuerdo con la funcionalidad de la reproducción del *status quo* social.

A lo sumo, los opresores buscan fomentar una falsa generosidad siempre y cuando no les haga perder ni un poquito sus privilegios. En otras palabras:

- Caridad: Sí.

- Educación para un cambio verdadero que ponga en peligro los intereses de la clase dominante: NO.

A los *marginados*, la educación bancaria busca *integrarlos*, ¿Qué implica integrarlos? Hacerlos trabajar para intereses ajenos y explotarlos. De lo que se trata no es de *incor-*



porarlos, sino que la educación popular debe apuntar a una transformación de la realidad, para que no sean *seres para otros* sino *seres para sí*.

El educador humanista, revolucionario, debe salir de este esquema, y educar y educarse para la liberación. Debe ser un *compañero* de los educandos.

En la educación bancaria, los educandos están en el mundo mas no *con* el mundo. Aquí el educando se entera del mundo por su conciencia que almacena y repite, no por su vivencia.

Al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de acción, este tipo de educación frustra al individuo. Los oprimidos, entonces, dado que el no poder actuar provoca sufrimiento, intentan reestablecer su capacidad de acción sometiéndose a una persona que tenga poder o identificándose con él o ellos.

De esa forma, tiene la ilusión de que actúa cuando en realidad se está sometiendo a quien o quienes en verdad actúan.

Es curioso que ante todo lo que vaya en contra del *status quo*, las elites pidan represión en nombre de la paz social.

“Consideran como absurdo la violencia de una huelga de trabajadores y exigen al Estado que utilice la violencia para acabar con esa huelga” -dice Freire.

La educación *problematizadora* implica que ambas partes, educador y educandos, educan y son educadas a través del diálogo.

“Nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.”

En la educación bancaria hay dos momentos: uno cuando el educador planifica, y otro cuando narra lo planificado. En la educación *problematizadora*, ambos momentos son simultáneos en el diálogo educador-educandos, y la tarea del educador es proporcionar las condiciones para la investigación de los educandos, al tiempo que él mismo es un investigador. Así, al sentirse desafiados por los propios desafíos planteados, se puede tender a abandonar la posición pasiva frente al mundo, necrófila, negadora de la creatividad y la vida.

Esta educación tiende a que niñas y niños, jóvenes, hombres y mujeres se piensen a sí mismos y al mundo, a entender que el mundo no existe sin mi conciencia del mismo, a reconocer el carácter histórico del hombre, y a no separar esto de la misma praxis sobre el mundo. Por eso, no solo somos sino que *estamos siendo* con el mundo, haciéndolo y rehaciéndolo en la praxis. El punto de partida del pensar debe estar siempre en el *aquí y ahora*.



La educación problematizadora propone a los hombres su situación como problema. Se busca que los hombres se apropien de su realidad como realidad histórica, y la entiendan como susceptible de ser mejorada mediante la praxis.

Si esto se prohíbe, si la búsqueda por la creatividad propia y el cambio se prohíben, eso es violencia, y no lo es la consecuencia que conlleva la reacción por su prohibición. Solo se puede luchar por ser *más* en comunidad, nunca individualmente.

PROBLEMAS, REFLEXIONES Y CUESTIONAMIENTOS

Me gustaría traer al Congreso dos aportes a la cuestión a partir de las ideas de Freire y un tercer aporte respecto de las ideas de Kusch que se vislumbrará en las palabras finales de este escrito:

1. La postura ideológica del docente y la objetividad. Freire ha planteado que la educación bancaria no es patrimonio de las intenciones aristocráticas sino que se ha incurrido en ese pecado incluso en movimientos revolucionarios, con buenas intenciones.

Antes explicaba que Freire plantea que toda educación es un adoctrinamiento inconsciente. Y es claro, ya que no es posible hablar de la existencia de la objetividad, de la neutralidad. Como decía Nietzsche, *no existen hechos sino interpretaciones*.

Un diario puede titular “*Vecinos se defendieron de la inseguridad*”, condicionándome a estar de acuerdo con un hecho determinado (yo soy un vecino, el verbo *defenderse* es bueno, la inseguridad es mala). Sobre la misma situación, otro diario puede titular “*Turbas sedientas de sangre masacraron a una persona*”, condicionándome a estar en desacuerdo con lo ocurrido (yo no soy parte de una *turba sedienta de sangre*, el

verbo *masacrar* es malo, y yo sí soy una *persona*). ¿Cuál diario miente? Ninguno. Porque no existen hechos sino interpretaciones. Y las interpretaciones *crean* realidades ya con el mismo acontecimiento en que elijo una palabra y no otra para referir a un fenómeno.

Por eso, hasta se está menos lejos de la imposibilidad de la objetividad cuando se acepta la subjetividad del interlocutor que está hablando. Ejemplo: Si se tuviese que explicar en clase el peronismo. Si el docente por ejemplo comulgara con las ideas del partido comunista, se estaría menos lejos de la objetividad si él explicitara “yo soy de izquierda e interpreto que el peronismo...”. De esta forma, el receptor estará atento y podrá pensar “Me está diciendo las cosas de esta manera porque el docente es..., pero hay otras formas de verlo”. Aunque el docente no explicita su propia posición, no por ello deja de seguir interpretando las cosas desde una posición de izquierda. Y dado lo referido en los párrafos anteriores respecto de la imposibilidad de la objetividad, en las palabras que elija para presentar el tema marcarán su posición ideológica, quiera mostrarla o aun intentando ocultarla y ser “objetivo”. Mucho peor: en este último caso, al no aclararse la opinión de quién habla, se corre mayor peligro de que el receptor del mensaje interprete que lo que se está diciendo “es” la única verdad y no un punto de vista. Sin embargo, esta acción es la más común en la educación tradicional, y debemos estar muy atentos como docentes de in-

tentar no incurrir en esto, ya que implica un retroceso en la estimulación del pensamiento crítico.

Lo propio del pensamiento crítico, entonces, es siempre preguntar desde qué lugar el emisor de un mensaje está hablando. Incluso entender que quien no asume de forma explícita una postura, está de esa forma naturalizando el estado actual de cosas. La naturalización por omisión es una de las herramientas clave de las clases dominantes para lograr que todo continúe como está.

-¿Por qué el mundo es de esta manera y no de otra?, -¿Por qué muere tanta gente de hambre a diario? Si nuestra tarea docente no implicara hacerse esas preguntas entre muchas otras... no estaríamos haciendo otra cosa que conceptualizar que eso no es un tema para reflexionar y actuar, y el concepto de esa omisión conlleva a una naturalización que deviene en la aceptación pasiva. Eso también es una postura ideológica.

2. El problema de los límites: ¿dónde está el límite que una educación problematizadora debe aceptar? En efecto, si yo no puedo escapar de mi subjetividad cuando hablo... ¿cómo hacer para no bajar línea inconscientemente? Y agregó más: ¿hasta dónde está bien la horizontalidad absoluta en la cual todas las opiniones valen por igual?

Si uno o varios estudiantes sostuvieran consignas nazis... ¿yo debería aceptarlas en la medida que no tengo la verdad revelada y



todas las opiniones valen por igual?, ¿debería acaso renunciar a buscar la aceptación del respeto por los derechos humanos de todas las personas?

Si a la última pregunta se responde que no, se debe admitir que no se puede/debe renunciar a bajar cierta línea.

Se pretende que cada estudiante desarrolle sus potencialidades, haga su propio recorrido, y tenga su propio pensamiento. ¿Y si su propio pensamiento incluye conceptos racistas, xenófobos, homofóbicos? Estaría muy mal en mi labor docente que yo cerrara la clase de forma neutral. Si un docente dijera “Hay quienes dicen que Hitler fue malo y hay quienes dicen que fue bueno. Respetemos todas las posturas”, con esa actitud estaría avalando la misma posibilidad de pensar que un genocida deleznable que causó la muerte de tantos millones de personas pueda ser bueno. En la apertura de la pregunta, se deja

la invitación a poder pensarlo así. Diferente sería cuestionarse, reflexionar e investigar preguntas tales como “¿cómo se explica que la población de Alemania haya apoyado al nazismo?” En ese tipo de preguntas no se abre la posibilidad de pensar que los campos de concentración pueden ser buenos dependiendo de la opinión de cada uno.

En concomitancia respecto de esto último, debemos estar de acuerdo con que la horizontalidad tiene también ciertos límites que nos obligan a admitir la incomodidad de que no toda opinión es igual. No nos queda otra que aceptar que nuestra labor implica estimular cierta línea, en este ejemplo, la del respeto de los derechos humanos.

El ejemplo que yo presenté es extremo pero me sirve para que mis interlocutores entiendan qué quiero decir. Pero el problema mayor, es que la mayoría de los casos no se trata de ejemplos extremos. Un docente puede pensar tal vez que una ideología X conlleva a la pobreza, desnutrición, y violación de derechos humanos a largo plazo por la aplicación de sus teorías económicas. Pero no estamos hablando de campos de concentración. Otro docente puede pensar que esa ideología X es buena, y que la ideología Y es la que lleva a pobreza en el largo plazo. Es allí donde se nos presentará la tarea difícil de consensuar hasta dónde se deben trazar los límites de esa línea, porque también la existencia de la misma degenera en imposiciones propias de la educación bancaria

y contrarias a la estimulación del pensamiento crítico. En lo personal, entiendo que no hay una respuesta algorítmica. Sin embargo, cuánto más podamos hablar y reflexionar colectivamente sobre el tema, escuchando y considerando los aportes y experiencias de compañeros; menos lejos estaremos de llegar a dar la mejor versión nuestra como educadores, como sujetos siempre inacabados y en formación constante.

IDEAS DE RODOLFO KUSCH

En referencia a esas últimas reflexiones personales quise traer a discusión a Rodolfo Kusch, ya que él considerará que Freire hubo de imponer inadecuadamente criterios occidentales en comunidades indígenas latinoamericanas.

Veamos. Kusch enfoca su entender pedagógico educativo dentro de un aspecto más general que nos atañe en tanto americanos: el de la construcción de la identidad. Nuestras identidades se han forjado sobre la negación de lo indígena y lo nativo, en busca de ser una (mala) copia de lo que es el colonizador europeo, para luego preguntarnos por qué no funcionan aquí las fórmulas hechas para otro tiempo y geografía. Es por eso que, como adelantaba en la introducción, Kusch realiza un valioso trabajo de campo conviviendo con comunidades indígenas en Salta, Argentina, y en Bolivia, a fin de luego llevar a contenido académico las sabidurías ancestrales originarias, para así reconstruir



nuestra identidad mestiza siempre negada por las aristocracias dominantes.

En *Geocultura del hombre americano* Kusch desarrolla la idea de que nos acontece un miedo a ser inferior. América está estructurada sobre que hay un criterio de lo superior y útil por un lado, y lo inferior e inútil por otro. Decimos ser abiertos pero cuando vemos a un indio, campesino o chola caminando, lo vemos como quien hace algo que nosotros no hacemos, como parte de un pasado ya superado. (Al ingeniero, por ejemplo, lo vemos útil y superior; al astrólogo lo vemos como inútil. Nadie lo consultará para construir un puente.)

Tenemos un criterio ascensorial. Nuestra vida es una cadena de señales, a saber: el secundario, la universidad, el buen casamiento, la propiedad, las instituciones, una muerte honrosa. El criterio de *ser alguien* sirve como

catalizador. No hacer esto es *dejarse estar*. El andar del sudamericano es como el campesino que incentiva a caminar al burro atándole una zanahoria a un palo por sobre su cabeza, amén que a nosotros nos da miedo el estar sentados sin caminar porque si no la ciencia no camina (el burro, en cambio, lo disfruta).

Si se sitúa a Occidente en la cúspide de una supuesta cadena evolutiva cultural en función de sus desarrollos científicos... cabe preguntarse: ¿qué es la ciencia?, ¿es indiscutible?, ¿por qué lo que hace Occidente se llama *ciencia* y lo que otras culturas hacen se desprecia?

Puede haber leyes que nuestra inteligencia no comprenda. Lo cognoscible tiene un límite, que está dado por la antinomia entre sujeto y objeto. Por ejemplo, para conocer un árbol en su ontología más pura, tendría que convertirme en un árbol, y eso es imposible.

El punto es que este *ser alguien* y *no dejarse estar* no sabemos por qué lo hacemos.

El aspecto interno del desarrollo predomina por sobre el externo. En los años 50 y 60 del siglo XX, el desarrollismo se basó en los aspectos exteriores del desarrollo, sosteniendo que es imprescindible mutar el *ethos* de un pueblo. Incluso Freire cae en este error, dice Kusch, cuando el primero pretendía promover el desarrollo mediante la educación. Kusch dirá que no se puede educar en ge-

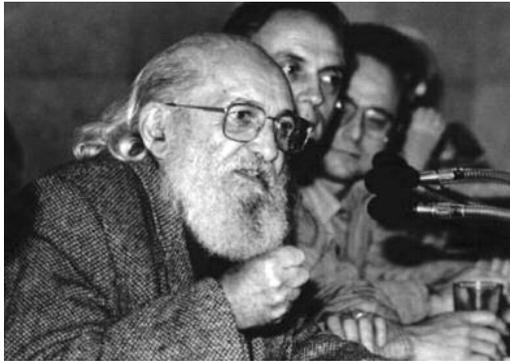
neral, sino que se educa para adaptar a alguien a una cosmogonía y comunidad determinada.

El concepto de *educar para la libertad* del sujeto es puramente occidental. Corresponde a lo que nosotros, occidentales, concebimos como tal, lo cual no necesariamente es lo que otra cultura concibe. La educación tiene un contenido hondamente local.

Así, todo lo que no entra en nuestra idea occidental de libertad, objetividad o conciencia, falsamente lo interpretamos como lo opuesto.

¿Desde qué punto de vista Freire puede decir que un campesino no tiene conciencia crítica por no conocer las causas? Kusch cita a Freire cuando éste cuenta que en el nordeste brasileño los campesinos combaten plagas de gusanos *ochando* tres palos, en forma de triángulo, y a uno de ellos le ponen un clavo con un gusano atravesado. Así, los demás gusanos sienten miedo y se retiran en proce- sión entre un palo y el otro.

Pues bien, lo único diferente entre el campesino y nosotros, dice Kusch, es el remedio mas no la actitud crítica. El campesino recurrió al brujo y le dio el sistema de tres palos, que funcionó. Nosotros recurrimos a un técnico, que nos dará un químico sobre el cual nada conocemos, y también lo aplicaremos desde el desconocimiento. El comportamiento es el mismo. Difiere el con-



tenido. El campesino prefiere consultar al brujo porque es lo habitual en él.

Freire dice que el campesino debería sustituir su método “mágico” por uno científico, pero no contempla que las técnicas indígenas, supuestamente mágicas, también funcionan sobre la base de miles de años de experimentación, prueba y error, cual procedimiento “científico” occidental. Entonces ¿dónde están los límites de la magia y de la ciencia?

Kusch dice que la resistencia campesina al método científico no se debe ni a que practica magia ni a que no tiene conciencia crítica, sino ante todo a que *lo respalda un organismo cultural en el que imperan criterios conscientes y críticos*.

Si Freire insiste en que usen el método científico es porque él pertenece a otro tipo de apreciación a la cual le urge incorporar al campesino a la vida económica de la ciudad, mirando al campesino actual cual oveja negra en el proceso de desarrollo hacia alguna parte.

¿Acaso el campesino está obligado a contribuir al “progreso” como lo entiende el hombre de la ciudad?

Es un mito occidental que el hombre esté llamado a transformar la naturaleza, amén que el uso que éste hace de ella es para consumo interno, no para transformarla.

El mito de esta burguesía sudamericana brota de una psicosis y un temor colectivo que sustituye la angustia ante un juicio final. La naturaleza es un contenido de conciencia de cuya realidad también podría dudarse. Solo cuando la consideremos como contenido de conciencia podremos entender por qué el campesino la ve de otra forma que nosotros.

La comunidad de los chipayas, por ejemplo, cría chanchos y ovejas, y se alimenta con una raíz que crece en la zona. Desde el punto de vista occidental, su economía es indigente. No obstante, ellos, aunque rudimentariamente, cubren sus necesidades. Ahora bien, cuando se aconseja el traslado de los chipayas a Santa Cruz, se responde a una mecanización de respuestas preestablecidas: deben ir para cultivar más, mejorar su ganado, etc. Dice Kusch: esto no es fomentar el desarrollo sino sustituir el desarrollo chipaya por el occidental. Ellos han encontrado respuestas a sus necesidades dentro de una lógica cultural propia.

La cultura es según Kusch “un código que brinda al individuo una coherencia de sentido en su existir”. Por tanto, las necesidades de alguien dependen de cierta coherencia cultural específica. “No existe el YO en forma aislada sino fundido en su hábitat”. Por eso el campesino reacciona de forma extraña ante un agente de desarrollo, porque es visto como algo que no es su YO, y se refugia en sus costumbres, en su mundo habitual en donde su código cultural le brinda su posibilidad de ser. Aquello le brinda al campesino un *domicilio* en el mundo.



¿Cómo funciona este código cultural? Kusch remite a explicar un trabajo de campo que tuvo en la localidad de Eucaliptus. Allí existe un ritual para sacralizar los camiones nuevos. Se los coloca entre un calvario y el Anchanchu (una deidad maligna), junto con un corazón de cordero sacrificado. Freire diría que la compra y la utilización del camión para su uso comercial es ya una visión causalista y aculturalizada, y que el ritual es nomás un simple “baño purificador”. Kusch advierte que el significado es más profundo. El esquema del ritual con un Dios positivo (la Gloria, o la Virgen) y uno negativo (Anchanchu) responde a los esquemas precolombinos de las divinidades opuestas del Pachayachachic y el Guanacauri. Entre ambas se colocaba el Kaypacha (mundo de aquí), como lo simbolizaba en este caso el camión. Por tanto, varió el contenido pero no el arquetipo. La actitud mental sigue siendo la misma.

En lugar del “baño purificador” que Freire ve, se trata de una aculturación al revés, de la supervivencia de un código cultural seminal que extiende su forma de pensar a los utensilios de la cultura occidental, como es en este caso el camión.

Esto muestra que el código cultural campesino no tiene problemas para su desarrollo interno, y en cambio, sí puede causar problemas un desarrollo que pretenda “mutar el ethos”.

Lo que propone Freire obra mediante la supresión del sujeto a desarrollar. Una acción desarrollista deriva en la generación de poblaciones marginadas, o más bien en la retracción de comunidades indígenas que prefieren perpetuarse en su miseria antes que perder el sentido de su vida.

Un verdadero plan de desarrollo debe partir de un nuevo modelo de sociedad que con-

temple las contradicciones de nuestra Sudamérica. El problema del campesino no es un problema propio, de él, sino de la burguesía americana, estéril y desubicada.

La burguesía occidental, al igual que los sectores medios de Argentina, buscan *objetivar* la cultura, tomarla como objeto de estudio, a los efectos de utilizar y manejar la cultura de los otros. Así, se pierde el sentido real de la cultura, y es inútil trasladarle el concepto de liberación, o de cultura popular al tomarla como objeto. Así ni se sabe en qué consiste dicha liberación.

Kusch plantea tomar la cultura no como objeto sino como *decisión*, sin dar cabida al análisis de un objeto cultural. Va en esto uno de los problemas esenciales de nuestra colonización: partido político, universidad, iglesia, Estado... son todas entidades importadas, responsables de nuestro desarraigo. Nuestras raíces, las del pueblo, constantemente buscan bloquear las importaciones que las niegan. Por eso, nuestro quehacer consciente y profesional es deficiente comparado con el de Occidente. En nuestro “déficit” está la autenticidad.

Si objetivamos científicamente la cultura popular, borramos nuestro compromiso con ella aun cuando hablemos de liberarla. Toda decisión (cultural) exige una fuente, y esta está en la cotidianidad. En cuanto recobremos nuestra autenticidad, habremos abarcado la liberación popular.

Preguntar por un pensamiento popular encubre la posibilidad de preguntar por un pensamiento propio. Lo nuevo está en lo popular y en lo indígena. Se trata, más que de un trabajo antropológico, de descubrir nuestra esencia negada. Se trata de una hermenéutica de lo pre-óntico, pues nuestro mundo está al margen del objeto y de los hechos. Lo pre-óntico pertenece, para Occidente, al psicoanálisis, a la mitología, pero no logra captarlo, dado su requerimiento de lo óptico, al revés que ocurre en América.

El mundo es puro acontecer. Lo referente a la cosa es solo una manera de incrustar la “cosidad” en un mundo móvil y circunstanciado por el acontecer.

Esto se traduce en que en América el verbo *estar* precede al verbo *ser*. En el estar, en ese estado pre-óntico, se está al margen de necesidad alguna de crear superestructuras a eso que acontece. Se está antes de la constitución de los objetos. Es el vivir sin más, que se rodea de cultura como universo simbólico, como lugar de amparo y *de ética*, que separa lo fasto de lo nefasto sin decir que es un objeto.

No cabe siquiera hablar de liberación, plantea Kusch. Solo asumiendo nuestra *decisión cultural* siempre estaremos en el centro, y nunca en la periferia como lo estamos ahora respecto de Occidente en función del complejo de inferioridad de las capas medias y el desprecio de lo propio. Desprecio de lo



propio reflejado, entre otras cosas, en la educación, error en el cual, según Kusch, Freire habría caído inconscientemente.

PALABRAS FINALES

Estériles luchas la de quienes posicionándose cual vanguardia iluminada con la verdad revelada, han de no entender por qué los oprimidos no querrían seguirlos y salvarse. El subcomandante Marcos, desde la irrupción en la escena internacional del Ejército Zapatista de Liberación Nacional el 1º de enero de 1994, cuando los indígenas en Chiapas se levantaron en armas ante la entrada en vigencia del Tratado de Libre Comercio entre México, EE.UU. y Canadá (lo cual implicaba un deterioro de las condiciones de vida aún mayor al ya sufrido por parte de las comunidades originarias), hubo de explicar en numerosas ocasiones que el fracaso de las izquierdas en México se debía a que venían con un manual prefabricado, originado para otro tiempo y otro espacio, a tratar de aplicarlo allí. Si el manifiesto decía la utilidad de

organizar a los obreros en las fábricas para la lucha por la liberación, los marxistas mexicanos se acercaban a las comunidades buscando *proletarizar al indígena*, lo cual era rechazado porque cada cultura tiene su propia idea de libertad. De eso es lo que se trata el *mandar obedeciendo*.

La cultura como mecanismo de dominación. La cultura dominante nos enseña a amar al opresor y a despreciar y/o ignorar al oprimido, lo que conlleva a que, aun queriendo romper ese colonialismo, acontezca una incompreensión de las realidades multiculturales heterogéneas de nuestras tierras que impida que la lucha por la liberación sea fructífera.

Por eso mismo debemos dar una importancia radical a la batalla cultural y pedagógica.

Muchos de nosotros, educadores y educandos a la vez, podemos caer inconscientemente en esta soberbia cultural cuando ejercemos nuestra práctica, no obstante las intenciones sean las mejores.

Por esta razón pensé, como tercer aporte para el Congreso, que **traer al consciente y a la reflexión la relación entre la educación y la identidad**, uno de los problemas susceptibles en nuestro quehacer, tal vez pudiera ayudar a mejorarnos en el importante rol que cumplimos como educadores. Esa es la idea del presente trabajo. ■

Palabras clave:
Historia gremial,
Historia de la educación,
luchas sindicales,
jubilados,
resistencias,
conquistas.

Elogio de lo efímero



*"(...) no quieto mires de la fortuna la rueda,
cómo gira al pasar rozando tu vereda
que a quien quiere vivir vida es lo que le sobra.
(...) pues vivir es obrar y lo único que queda
la obra es; echa, pues, mano a la obra."*

Miguel de Unamuno, "Siémbrate", Salamanca, 1910.

Pascual Peyrelongue*

INTRODUCCIÓN

Si se quiere este trabajo intenta un ejercicio de autoestima necesario en un ambiente mediático hostil a las luchas docentes, plagado de lugares comunes cuyo contenido consiste en conservar el statu quo, la situación dada, aceptar que no es posible modificarla.

Cuántas veces escuchamos argumentos que tienden a devaluar las conductas sindicales, a sus dirigentes y referentes, a lo efímero de

nuestras conductas cuando sostenemos una medida de lucha, esa presión nos genera dudas, temores, pudores con el objeto de que no nos resistamos, no critiquemos, no soñemos con que algo mejor es posible.

Pues bien, comencemos nuestro ejercicio de autoestima recordando las luchas de las maestras de la provincia de San Luis en

1881,¹ primera huelga documentada de maestras en nuestro país; o digamos mejor: primera lección sobre crítica del statu quo, primera práctica docente de resistencia y primer documento sindical con sueños de algo mejor.

Continuamos este encuentro de autoayuda revalorizando el sentido de las luchas (sen-

* Docente jubilado. Área Primaria Supervisor Escolar. Área Media Asesor Pedagógico. Miembro de Junta, Junta de Disciplina 1986/1990. Instituto del Profesorado "Joaquín V. González", Profesor de Psicología y Ciencias de la Educación. ENP N° 2 "Mariano Acosta", Maestro Normal Nacional.

tido instituyente) y su producto (lo instituido) el Estatuto del Docente en 1958.

Finalmente descubrimos que diez años más tarde, en 1968, la ONU aprueba por unanimidad la Recomendación de la Conferencia de Educación París de 1966² sobre la legislación referida a la actividad del personal docente de los países que la integran en los cinco continentes.

Recomendación que coincide ampliamente con el Estatuto del Docente, que supimos conseguir con sustancias inmateriales, de apariencia efímera, como son las enseñanzas, las resistencias y los sueños de aquellos docentes, trabajadores de la educación que con sus luchas sindicales conquistaron los derechos que protegen nuestra profesión.

De Argentina para el mundo... El Estatuto del Docente y su influencia internacional

El Estatuto del Docente, Ley 14.473/58, responde a la necesidad de regular el funcionamiento de la profesión docente y consagra derechos y obligaciones de los mismos. Surge luego de 77 años de luchas docentes en nuestro país ante el entusiasmo de maestros y profesores, es considerado un instrumento legal importante pero acotado a nuestro suelo.

Nadie sospechó que una década más tarde este marco normativo se constituiría en el

modelo para encauzar la situación del personal docente en el mundo, como veremos más adelante.

Establece los requisitos para ejercer la docencia, para ser designado, para ser clasificado, ascender, perfeccionarse, usufructuar la licencia ordinaria anual (vacaciones), las licencias especiales por estudio, enfermedad, maternidad, cargos de mayor jerarquía, trasladarse, ser sancionado, percibir sus haberes y ajustarlos por zona, antigüedad y jerarquía etc. y jubilarse (con treinta años de servicio, con el 82% del haber que percibía en actividad).

Dos instrumentos democráticos de cogobierno educativo dieron participación efectiva a representantes de los docentes en las Juntas de Clasificación, artículos 9, 10 y 11 y las Juntas de Disciplina, artículo 62. Regulaban el modo de elección democrática de los representantes docentes para la constitución de las Juntas (una por cada área de educación). Las funciones de los miembros de las Juntas de Clasificación consisten principalmente en la elaboración, la preservación y la fiscalización de los legajos de cada docente, con cuyos antecedentes se conforman los listados por orden de mérito de los aspirantes a interinatos, suplencias y concursos de ascenso o traslados y la obligación de publicidad amplia de los listados de orden de mérito de los docentes.

La Junta de Disciplina tenía por cometido intervenir previamente a la aplicación de sanciones disciplinarias a los docentes, analizar la situación reprochada garantizando el derecho a la defensa del docente en cuestión. Su objeto era evitar el autoritarismo en las situaciones disciplinarias y el favoritismo en la asignación de cargos o ascensos. Este instrumento fue seguramente el más adecuado y eficaz marco institucional para el tratamiento de situaciones conflictivas relativas a la situación del personal docente de su época, en nuestro país. Curiosamente se constituyó en el modelo normativo de las soluciones recomendadas varios años después por la ONU a los países miembros. Podemos ver que el Estatuto del Docente vigente en nuestro país desde 1958 coincide ampliamente con el contenido de la "Recomendación relativa a la situación del personal docente" de UNESCO-OIT, publicada por las Naciones Unidas en 1968, documento básico orientador de la legislación respectiva entre los países miembros a partir de la fecha.

La "Recomendación relativa a la situación del personal docente" fue producida por la Conferencia de París que sesionó entre el 21 de septiembre y el 5 de octubre de 1966 convocada por la UNESCO y la OIT con representantes de 75 países, 23 organizaciones internacionales y fue aprobada por unanimidad.

La Recomendación fue publicada finalmente en 1968 en momentos en que estallaban los

conflictos estudiantiles en Francia y otros países, periodísticamente bautizados como “Mayo francés”.

Como antecedentes curiosos de los conflictos docentes que hoy siguen sin resolverse en nuestro país, digamos que el artículo 84 de la Recomendación aconsejaba (hace medio siglo) el tratamiento en “paritarias” de los conflictos entre el personal docente y sus empleadores tanto oficiales como particulares.

Los conflictos entre los educadores y sus empleadores ocurrían en todas las latitudes, por ejemplo: un año después de la Conferencia de París, durante el otoño de 1967 en Nueva York, la Federación de Educadores llevó a cabo una huelga de tres semanas por reclamos salariales. Las autoridades judicializaron el conflicto y el Tribunal Superior de Justicia de Nueva York (alegando que los empleados públicos no tenían reconocido el derecho a huelga) impuso una fuerte multa a la Federación y condenó a prisión a su presidente.³

En Suecia el gobierno propuso una reforma educativa que fue intensamente rechazada por los educadores, y en África, Asia y América Latina los conflictos fueron moneda corriente, como asimismo la recurrente escasez de docentes por diferentes motivos, entre los que se destacó el bajo nivel salarial.⁴



Legitimación de la acción sindical... Significado del Estatuto

Por encima de su contenido normativo resultado de reivindicaciones específicas de carácter sindical y consecuencia de la evolución y la maduración de las ideas socioculturales que con el marco de añosas luchas se condensaron en nuestra legislación educativa, el Estatuto del Docente es política concretada.

Significa la obligatoriedad para la totalidad del cuerpo social del reconocimiento de intereses particulares. Lo cual constituye su partida de nacimiento en el sentido común de nuestra comunidad. Ocupa su lugar, su “statu quo”, por lo cual desde ese instante hay un cambio profundo en el contenido de la lucha sindical, que de reclamar reivindicaciones salariales y profesionales pasa a defender derechos conquistados y junto al resto de la sociedad a exigir el cumplimiento

de la ley. Ahora los que aparecerán fuera de la ley serán los funcionarios de gobierno cuando no la respeten.

Además traba significativamente las acciones de retroceso que en la puja por asignaciones presupuestarias son constantes.

Entonces experimentamos problemas, esbozamos reclamos, protestamos, proponemos soluciones que finalmente instituímos: Ley 14.473/58 “Estatuto del Docente”. Conquistado el objetivo, se trata ahora de defender, proteger lo alcanzado, pero con la ley de nuestra parte, y no es igual estar de un lado u otro de la calle, como bien sabemos y como tanto nos costó aprender.

Es un cambio de calidad que modifica el modo de pensar y de actuar de los propios protagonistas como también su imagen ante la sociedad en el escenario del conflicto, modificando a su vez al resto del cuerpo social, a los protagonistas indirectos que se incorporan a un nuevo modo de ver las cosas, a un nuevo sentido común con el cual se legitima la acción sindical.

Pero un viento sigue soplando... Elogio de lo efímero

Efímero: “de un día”, que tiene poca vida, pasajero (según su etimología y el uso común), o (según el diccionario inédito de UTE-CTERA): falsa apariencia de las acciones sindicales con consecuencias impre-

decibles. Por ejemplo: La carta de Enriqueta a Sarmiento en 1881.

La historia comienza con la primera huelga documentada de maestras en nuestro país, que Enriqueta L. Lucero de Lallemand, directora de la Escuela Graduada Superior de San Luis, encabezó en noviembre de 1881 junto con las ocho maestras de la institución, luego de reclamar durante ocho meses el pago de sus salarios a sus superiores de la ciudad de San Luis sin resultados. Los reclamos se formalizaron en una carta a las autoridades inmediatas pero con copia al Superintendente General de Escuelas de la Nación (lo que hoy sería el cargo de Ministro de Educación de la Nación) Don Domingo Faustino Sarmiento.

Sarmiento acompañó ese reclamo y publicó la denuncia en El Monitor de la Educación Común, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación (lo que hoy sería el Ministerio de Educación de la Nación), con un encendido agregado favorable de su puño y letra.

La directora y las maestras fueron sancionadas por las autoridades provinciales por "comportamiento irrespetuoso". Tres cuartos de siglo transcurrieron entre esa primera huelga (con su documentado reclamo ante el sentido común autoritario de la época, que las sancionó) y el Estatuto del Docente. A pesar de que los reflejos autoritarios suelen regresar (ante nuevos reclamos), la carta de Enriqueta y sus maestras desencadenó un viento que sigue soplando.

Educación pública como problema o solución...

La educación pública masiva, invención del siglo XIX, tuvo consecuencias fantásticas (en términos demográficos, sociales, culturales, científicos, técnicos, económicos y políticos) que justifican ampliamente las inversiones que ella demanda.

Pero en la actualidad algunos funcionarios parecen desear emular políticas que dieron pésimos resultados y han sido abandonadas en la mayor parte de los países avanzados. Tratan de eludir las negociaciones paritarias, recurren a campañas mediáticas de desprestigio de las organizaciones sindicales y de sus dirigentes.

En algunos casos llegan a reprimir policialmente las protestas y desfinancian los sistemas educativos en los tres escalones jurisdiccionales (nacional, provincial y municipal). En definitiva, perciben la educación pública como "un problema económico costoso" cuando los países más desarrollados la consideran "el insumo estratégico indispensable" para encarar la solución de sus múltiples problemáticas.

La inversión en educación es el precio para el abordaje más adecuado de los problemas que surgen a diario en un país, es así desde el fondo de los tiempos; lo pagaron las comunidades primitivas para sobrevivir en ambientes hostiles y lo pagan las potencias con

tecnología espacial del presente. Intentar evadir esa obligación es mucho más caro, como se constata a diario pagando patentes, importando tecnologías, sufriendo el deterioro ambiental, asolados por epidemias, menoscabo de los términos de intercambio, desocupación, inseguridad, dependencia económica, pérdida de soberanía política, atraso en justicia social, en derechos humanos de tercera generación, etc.

Se trata de aprender a sobrevivir, para lo cual cada generación debe enseñar a la siguiente el corpus de valores, conocimientos socialmente útiles y culturalmente relevantes, acumulado a través de la historia. Conocimientos que se producen cada vez en mayor cantidad y calidad, lo que requiere más y mejor capacidad educativa, más y mejores docentes e investigadores, más y mejor infraestructura educativa, científica y técnica, y más recursos económicos invertidos.

Objeto y sujeto... Gremio y sindicato

Dos términos que tienden a confundirse porque las personas que pertenecen a un gremio coinciden en la ocupación, tarea, oficio o profesión que realizan efectivamente pero estas suelen organizarse en uno o varios sindicatos para defender y mejorar las condiciones de trabajo y retribución que reciben o exigen por su actividad. Siempre habrá un gremio pero puede haber varios sindicatos.

La raíz “gr” de gremio, grupo, gregario, grumo, etc. hace referencia a reunión, adición de individuos, partículas o unidades que constituyen un conjunto relativamente homogéneo.

El sufijo “dico” de sindicato remonta al griego “dike” o justicia, los síndicos eran los oradores que en Atenas protegían las leyes antiguas (generalmente consuetudinarias, es decir, lo acostumbrado) de las innovaciones, por extensión, aquellos que se juntan como protectores de derechos amenazados.

Digamos que es gremial el ejercicio objetivo de la actividad (de albañil, panadero, abogado, peón rural, maestro, etc.). Y es sindical la actitud subjetiva de reclamo por mejores condiciones laborales y económicas de trabajo o simplemente por no retroceder de los niveles institucionales, salariales, laborales o profesionales alcanzados.

Sindical remite a “juntos por la justicia”, actitud básica que justifica a cualquier agrupación sindical.

De todos modos la tradición gremial es rica en establecer marcos regulatorios de la actividad de sus miembros y generar vínculos solidarios entre ellos, como se puede ver a lo largo de la historia desde el antiguo Egipto pasando por la Edad Media y hasta nuestros días. La defensa de situaciones sociales alcanzadas tomó distintas formas a lo largo del tiempo y los diversos lugares: desde las an-



tiguas hermandades militares, cofradías religiosas, sectas esotéricas, sociedades masónicas, partidos políticos reconocidos o en clandestinidad, hasta llegar a los modernos sindicatos de la actualidad y su organización mayor la OIT. La Organización Internacional del Trabajo fue fundada en 1919, como una de las consecuencias del Tratado de Versalles. En ella están representados los gobiernos, empresarios y sindicatos de los estados miembros de la ONU.

También la pertenencia gremial genera identidad, autopercepción y autoestima, constituyendo lazos subjetivos básicos de integración social y cultural.

En la actualidad, el síndico tiene la misión de proteger los intereses de terceros, se supone confiable, y ejerce su función en defensa del interés tanto público como privado.

Hijos y entenados... Estado y Educación

El Estado como administrador de recursos, como regulador burocrático de funciones y principalmente como ejecutor político del poder hegemónico, es omnipresente en todos los espacios del funcionamiento social. A veces de modo más visible, en épocas de crisis, y otras menos evidente, durante los períodos de tranquilidad y paz social. De todas formas, siempre algún sector se siente mejor y simultáneamente otro se siente peor tratado, porque la esencia del funcionamiento estatal consiste en distribuir el excedente social de bienes y servicios de una cierta manera y proporción. Siempre hay hijos y entenados en este proceso.

Justamente Educación es una tradicional escena de conflictos que involucra al conjunto social y a ciertos actores particulares que a veces coinciden en sus reclamos y otras se enfrentan. La complejidad del conflicto atraviesa sectores laborales, familias, niños, jóvenes y adultos que estudian y por supuesto dirigentes sociales, sindicales y políticos como también autoridades educativas, ministerios de economía, legisladores y hasta funcionarios y efectivos policiales (a veces parapoliciales, como ocurrió en nuestro país; hay ejemplos en México y otros lugares).

Todo lo cual impone la necesidad de un marco normativo que modere el tratamiento de la problemática, pero a poco de andar la falta de cabal cumplimiento de los acuerdos,

del propio marco legal mencionado o el aumento de las necesidades educativas y su correlato económico financiero, reactualizan la situación conflictiva. La historia de las entidades sindicales docentes es la del desarrollo de este proceso tumultuoso a través de los diferentes gobiernos.

Los ensayos de diseños de políticas públicas diversas para el aprovechamiento del recurso educativo por una parte y para la regulación, contención y control del conflicto por otra, oscilaron entre dos modelos: uno que suele ser llamado de “centralización educativa” y otro de “descentralización” o como estrategia de dispersión del conflicto, o, como denunciaron algunas críticas sindicales: políticas educativas del “sálvese quien pueda”. Política que no es exclusiva para educación, también se da en salud, bienestar social, promoción industrial, economías regionales, etc.

El primero construye una línea cuyos puntos de apoyo institucionales parten de Caseros. La Constitución Nacional de 1853, la de 1949 y el Estatuto del Docente, Ley 14.473 de 1958.

En otro sentido podemos considerar el período que se extiende a partir del golpe de 1955 hasta mediados de 2003, caracterizado por los procesos de descentralización educativa, que se inauguran con el Decreto 7.977 de 1956, el cual rehabilitó el Consejo Nacional de Educación y lo facultó a transferir parcial o totalmente las escuelas a las provin-

cias. Los Decretos 895 y 1.840 de 1962 tenían el objeto de facilitar los convenios de transferencia de escuelas a las provincias pero el golpe que desplazó al presidente Arturo Frondizi interrumpió la transferencia de escuelas a las otras provincias.

Se concretó únicamente en la provincia de Santa Cruz y quedaron pendientes los restantes 10 convenios firmados y en proceso de tratamiento legislativo por cada jurisdicción provincial.

Este proceso descentralizador será retomado por el dictador Juan Carlos Onganía impulsando la Reforma Educativa y la eliminación de las Escuelas Normales. Esta reforma creaba una estructura de nueve años (con una Primaria de cinco grados, más cuatro años: dos años complementarios y dos de orientación vocacional).

Parte de los fundamentos de las políticas educativas pueden verse expresados en el documento del 4 de agosto de 1966 denominado “Directivas para el planeamiento y el desarrollo de la acción de gobierno”.

En 1968 cabe considerar otro documento que se refiere específicamente a la problemática educativa llamado: “Educación, recursos humanos y desarrollo económico social”. En 1970 por Decreto 18.586, Art. 16, se derogó la Ley Láinez; y en 1971 el Decreto Ley 19.682 creó el Consejo Federal de Educación, que se constituye con los ministros

de educación provinciales y el nacional para que, entre otras funciones, operacionalice las transferencias de escuelas.

Estas políticas profundamente negativas tuvieron una trascendente respuesta el 11 de septiembre de 1973 con la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), cuando se unificó en un solo organismo más de un centenar de entidades sindicales docentes.

Recién durante el Proceso Genocida del 76-83, los Decretos 21.809 y 21.810/78 autorizan al Poder Ejecutivo a realizar las transferencias a las provincias, a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y al Territorio Nacional de Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur, afectando 6.236 escuelas de los niveles Preprimario y Primario, completando en esos niveles los objetivos descentralizadores expuestos desde hacía veinte años por el Decreto 7.977/56.

Finalmente, durante las presidencias de Carlos Menem, la Ley de Transferencia 24.049 del 6 de diciembre de 1991 culmina el ciclo descentralizador con el pase de las Escuelas Secundarias e institutos de Educación Superior No Universitaria a las jurisdicciones provinciales.

Añadamos que durante este período (luego de treinta años) se revive la estructura de nueve grados, similar a la frustrada Reforma

Educativa de Juan Carlos Onganía. Estructura que en los años noventa, durante la presidencia de Carlos Menem, se denominará de Enseñanza General Básica (EGB) y se organizará en tres ciclos de tres años cada uno.

La Ley Federal de Educación 24.195 del 14 de abril de 1993 deterioró las escuelas técnicas, reprodujo el desarrollo desigual de las provincias en educación, lo que sus defensores presentan como un efecto no deseado de la Ley a pesar de que estas consecuencias fueron anticipadas por los sindicatos y distintas fuentes en los debates previos a su sanción.

En realidad se trató de una ingeniería enfocada a descomprimir la carga económica sobre el tesoro nacional que ejercía el presupuesto educativo, distribuyéndolo “federalmente” sobre las economías provinciales, en momentos en que se hablaba de “provincias inviables”. En consecuencia, las autoridades provinciales reciben el presente griego de la Ley Federal y, por supuesto, cada burocracia local se dedicó a “recortar federalmente” los recursos para educación que no tenía. Todo se deterioró, los jóvenes que podían, se trasladaban para estudiar y los que no, dejaron de soñar con la posibilidad de movilidad social a través de la educación.

Se cerraron las puertas y los reclamos dispersos por el inmenso territorio nacional debieron hallar formas ingeniosas de hacerse escuchar como la “Gran Marcha Educativa”



de decenas de miles de docentes que desde todos los extremos del país convergieron sobre la Ciudad de Buenos Aires el 6 de julio de 1994.

Finalmente, el 2 de abril de 1997 se instaló la “Carpa Blanca” frente al Congreso Nacional, en la que ayunaron los docentes en señal de protesta durante 1.003 días, la protesta continua más extensa llevada a cabo por un sindicato. Por ella pasaron alrededor de tres millones de visitantes. Culminó el 30 de diciembre de 1999, previa aprobación por Ley a fines de 1998 del Fondo Nacional de Incentivo Docente garantizado con aporte del Tesoro Nacional, que aseguraba un fondo de 660 millones de pesos.

Quienes objetivamente conforman el gremio de educadores deberán subjetivamente sindicalizarse para lograr efectividad en sus reclamos.

Reclamos a tono con las necesidades actuales de una sociedad que marcha merced al marcapaso científico técnico. Marcapaso que producido a la medida de nuestras necesidades por la educación pública básica y superior ayude a solucionar algunas de las problemáticas nacionales o cuya carencia profundice todos los problemas.

El tormento del “bonzai”... La Educación

Educación, un concepto cuyo contenido depende de múltiples protagonistas y cuyas diferentes perspectivas implican relaciones problemáticas entre los mismos que generan conflictos de distinta intensidad constantemente. Limitándonos a tres actores: los gobiernos, los educadores y las familias, digamos que: para los primeros, constituye un problema de prioridades presupuestarias; para los segundos, identidad social, medio de subsistencia y posicionamiento socioeconómico-cultural a conservar y mejorar. Por último, para las familias, la educación es percibida como vehículo de movilidad económica y sociocultural ascendente para asegurar el futuro de sus hijos.

Los tres protagonistas de esta historia quedan envueltos en el conflicto complejo cuyas turbulentas aguas a veces los sumergen, otras los sacan a flote y con avances y retrocesos los llevan por el camino de progreso relativo, a tono con la época.

En el contexto actual podemos considerar la contundente influencia de los organismos internacionales de crédito, que aplican procedimientos de “bonzai”. Así un árbol poderoso queda transformado en un pequeñín para exhibir de centro de mesa. Para ello se achica la maceta, se recortan las raíces, las ramas, los brotes, las hojas, en silencio la planta se detiene. En nuestro caso, se podan las empresas pyme, también las grandes, se desemplea a centenares de miles de familias, se recortan ingresos y jubilaciones, se deteriora la educación, la salud, la ciencia y la investigación, se destruyen los desarrollos científico-tecnológico. Pero no logran imponer fácilmente el silencio de las plantas a la sociedad que con distintas estrategias continúa resistiendo.

La educación es quizás el factor principal en el proceso de desarrollo social de cada Estado, en la época científico-técnica, de auge en las comunicaciones y donde los productos de mayor valor agregado son los de menor peso material y mayor peso intangible

porque condensan conocimientos que no pueden medirse con balanzas.

El kilogramo de mayor valor agregado producido por la República Argentina se produjo en 2015 con la construcción del satélite Arsat II. Época del conocimiento y de mayor y más fácil acceso a éste, en la cual es necesario invertir mayores porcentajes del presupuesto en educación, ciencia, investigación y tecnología, como en la respectiva formación y sostenimiento de sus cuadros desde los jardines maternos hasta los centros de estudio e investigación más sofisticados.

Por ello, como en el siglo XX la conquista político-educativa principal estuvo ligada a regular la situación del personal docente, consolidando con ello la política educativa principal del siglo XIX que consistió en garantizar la escuela pública, en el siglo XXI se trata de multiplicar los centros de formación docente, investigación y desarrollo científico-tecnológico y su vinculación con los múltiples ámbitos de aplicación.

En este proceso se juegan valores ligados a la suerte de nuestra nación y nuestra gente, ya que de los avances, estancamientos y retrocesos en el plano del conocimiento dependen las posibilidades de conservar niveles adecuados de soberanía política, acrecentar un marco de paulatino crecimiento e integración regional con independencia económica para posibilitar procesos crecientes de justicia social.

Con sus más y sus menos la educación termina siendo para el desarrollo social de cada Estado lo que la adaptación al medio ambiente para los organismos vivos, por ello nuestras actitudes educativas y sindicales efímeras cada una de ellas son indispensables.

Así perduran nuestras infinitas acciones efímeras, ladrillos (cada una de ellas) del inmenso edificio del progreso social. ■



NOTAS

1. El Monitor de la Educación Común, año I, n° 2, noviembre de 1881, Buenos Aires, págs. 53, 54. Carta de las maestras de la Escuela Graduada de San Luis, 20 de noviembre de 1881 al Sr. Superintendente General de Escuelas Sr. Domingo Faustino Sarmiento. En ella se reclaman los salarios de ocho meses, se denuncian irregularidades varias y se anuncia la primera huelga de maestras que se tenga documentada en el país. La carta está firmada por la directora Enriqueta L.

Lucero de Lallemand y las ocho maestras de la escuela: Luisa Saá, Rosario Figueroa, Tomasa Fernández, Josefina Saá, Bernabé Moreno, Urbana Moreno, Gregoria Sarmiento y Rosario Adaro.

2. Jean Thomas, Maestros para la escuela de mañana, París, UNESCO, 1968. Por iniciativa de la UNESCO y con la colaboración activa de la Organización Internacional del Trabajo, tuvo lugar en París en el otoño de 1966 una conferencia intergubernamental para estudiar los problemas que plantea la condición del personal docente, presidida por Jean Thomas. Setenta y cinco

países estaban representados en ella y numerosas organizaciones internacionales habían enviado observadores. Al terminar sus trabajos, la Conferencia aprobó, por unanimidad, un texto titulado “Recomendación relativa a la situación del personal docente”, el cual fue publicado en lenguas española, inglesa, francesa y rusa.

3. Jean Thomas, *ibid*, pág.31.

4. Jean Thomas, *ibid*, pág. 32.

POR LA DEFENSA DEL DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN, PÚBLICA, PARTICIPATIVA, DEMOCRÁTICA



El neoliberalismo imperante se expresa en la Escuela Media a través de las modificaciones en las diferentes asignaturas, las evaluaciones estandarizadas y la flexibilización laboral, entre otros condicionamientos que afectan negativamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la Ciudad de Buenos Aires, los lineamientos de la NES abordados por la gestión actual, que lleva 12 años en el gobierno,

produjo desde sus políticas de aplicación un severo vaciamiento de los logros alcanzados en los últimos años a través de las iniciativas nacionales. Se redujeron y quitaron importancia a contenidos como historia, literatura y artes latinoamericanas, la formación del pensamiento crítico y la participación de la comunidad educativa en las transformaciones que pudieran surgir de la escucha activa y la circulación de la palabra.

A esta reforma superpusieron el proyecto de la SECUNDARIA DEL FUTURO retomando la ofensiva con un nuevo y fabuloso negocio que se vio frustrado. No pudieron reemplazar a los profesores por facilitadores, ni lograr que los estudiantes de 5to. año se convirtieran en trabajadores fuera de la ley. Una supuesta “innovación” en las aulas aparece como excusa para promover los servicios de tecnologías del sector privado dirigidas a la escuela pública. Lograron im-



plementar plataformas que solo trajeron la recarga laboral, el aislamiento de los docentes en el entorno escolar y una adecuación impuesta y forzada en las tramitaciones administrativas.

Nada ha resultado a favor de la escuela pública en el sentido más amplio, ni para los estudiantes, tampoco para los docentes y los directivos. Se han dejado de implementar proyectos escolares en situación, indispensables, que brindaban respuestas a las necesidades de cada territorio. Todas medidas inconsultas que generaron el rechazo de los estudiantes, padres y docentes; en síntesis, de toda la comunidad educativa en su conjunto.

La amenaza de cierre de las escuelas nocturnas fue un nuevo intento contra la Escuela

Pública, bajo el argumento falaz del atraso en los programas y la baja de la matrícula escolar. La lucha docente, de estudiantes y la comunidad toda lo impidió, sorprendidos, porque no había ocurrido nunca en nuestra Patria borrar de un plumazo a las ESCUELAS. A pesar de toda esta ofensiva y bajo el lema que nos convocó “LUCHAR TIENE SENTIDO”, no pudieron con nosotros.

Ese mismo año, la UTE no se detuvo, se realizaron Jornadas Pedagógicas con la participación masiva de compañeros en el marco del XXIII Congreso Pedagógico de UTE 2018, donde se presentaron ponencias escritas y audiovisuales, textos que marcaron con su voz el compromiso militante por la ESCUELA PÚBLICA. Textos que dan cuenta de las reflexiones para brindar respuestas a las reales necesidades, la crea-

ción de espacios inter e intra institucionales para construir un colectivo que responda a un modelo de Escuela Media atenta a los sujetos de la educación protagonistas de ella. Sin ese compromiso y fervor militante que caracteriza a nuestros compañeros no se podría haber llevado a cabo y no tendría el mismo sentido: construir una escuela pública que defienda el derecho social a la educación, participativa, democrática, que no olvida, que se compromete con los derechos de los estudiantes y de los trabajadores de la educación. ■

Marcelo Parra

Secretario de Educación Media

EDUCACIÓN TÉCNICA

LA RESISTENCIA... UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS COMUNITARIAS



El XXIII Congreso Pedagógico de UTE tuvo lugar en un momento de vital importancia para el futuro de nuestras democracias y nuestras escuelas públicas. En Latinoamérica nos encontramos atravesando un momento profundamente regresivo para nuestras sociedades. El ciclo económico que se desarrolló junto con los gobiernos democráticos y populares del continente entró en crisis de la mano de gobiernos que vuelven a considerar a la sociedad en términos mercantiles, favoreciendo a los sectores financieros y más ricos de cada país.

En la Argentina, en un contexto caracterizado por el ajuste económico y fuertes presiones privatizadoras, nuestra escuela pública es una vez más blanco de ataques. Los sistemas públicos sufren políticas de desfinanciación, descrédito y mercantilización progresiva de sus labores. Los gobiernos neocoloniales ven en los sujetos del sistema educativo un poderoso obstáculo para avanzar en el disciplinamiento social, en el debilitamiento de los lazos de solidaridad y espíritu comunitario.

El Congreso de Educación Técnica Profesional se articuló en torno a las preocupaciones comunes de las y los docentes del Área como la política sindical que a lo largo de muchos años UTE viene desarrollando. Así se constituye en un espacio de intercambio donde compartimos con distintos compañeras/os e invitados de otros sindicatos de base de la CTERA un panorama nacional del estado actual de la Educación Técnica Profesional, junto al análisis de las problemáticas específicas del Área, la educación en general y la situación social de las y los millones de



argentinos. Nuestro Congreso se desarrolló el día 12 de noviembre de 2018, poniendo en cuestionamiento las políticas públicas en estos más de tres años de gobierno neoliberal: ataques múltiples a nuestra área, que van desde el desfinanciamiento del INET hasta las propias escuelas técnicas de la CABA y el país; la reforma laboral con el proyecto de ley presentado que, además, afecta el espíritu de las pasantías; la falta de documentos pedagógicos elaborados por los funcionarios ministeriales sobre las características de todas las reformas que se venían realizando; y el desconocimiento de la Ley de ETP (2005) y su implementación nacional, entre otras acciones en desmedro de la plena vigencia y el respeto por derechos humanos esenciales.

Se destacó así, más de una vez, el papel de la Ley de ETP como herramienta ordenadora y restauradora dentro del sistema educativo del área. La inclusión de un 0,2 % de financiamiento, conformado por los ingresos corrientes del presupuesto del Estado nacional, permitió la reconversión tecnológica de los talleres escolares y la capacitación docente en función de dicha reconversión, la formación pedagógica de las/os docentes, la ampliación y/o la creación de edificios escolares, la adquisición de aulas móviles para el desarrollo de cursos de formación profesional, y se garantizó la formulación y la implementación de proyectos jurisdiccionales e institucionales. También se destacó la importancia educativa de haber realizado distintas

olimpiadas educativas y viajes de estudios, y el intercambio regional, nacional e internacional de diferentes encuentros científico-tecnológicos de estudiantes y docentes.

El documento base elaborado por la Secretaría de Educación y Estadísticas de UTE también nos permitió e invitó a compartir registros pedagógicos como ejemplos múltiples de los distintos modos de resistir en la escuela, en el aula y los talleres. Es decir, crear formas más plurales y democráticas de trabajo escolar, donde la resistencia adquiere no solo modos individualistas de entender el mundo, sino que se transforma en una resistencia colectiva contra el egoísmo, la violencia y la intolerancia de algunos. La resistencia también asume un rol protagónico contra la inercia institucional, las modalidades pedagógicas deshumanizantes y disciplinadoras, la patologización de nuestras infancias y juventudes, contra los modos de poder arbitrario y autoritario y cercenamiento de derechos, entre otras cuestiones. Expresiones de una resistencia que emerge de las batallas culturales que a diario libran nuestros compañeros en cada escuela, cada aula, cada taller.

En este sentido, hemos recuperado los registros pedagógicos en torno a las luchas por la despenalización del aborto y el cumplimiento de la ley de Educación Sexual Integral, con la finalidad de sistematizar los debates necesarios para el futuro de la educación en la CABA (especialmente frente a los proyec-

tos de la “escuela secundaria del futuro” y de la UniCABA), atentos a los fuertes contenidos neoliberales y mercantilistas que menoscaban nuestros patrimonios educativos, transmisiones culturales y los derechos de todos. Pensamos, debatimos y reflexionamos que la resistencia logró constituirse en un proceso de construcción de experiencias pedagógicas comunitarias, basadas en la participación que impulsan modos de aprender igualitarios en las ciencias sociales, en la literatura, en las ciencias naturales y exactas, en las artes, en la tecnología...

Por tanto, la resistencia, también es anuncio de otros mundos, de otras pedagogías, las Pedagogías del Sur, que crean una gramática de derechos que es también una gramática de deseos, conocimientos y reconocimientos.

Las escuelas técnicas y sus trabajadoras y trabajadores son parte de una serie de comunidades de derechos y deseos; espacios institucionales donde la creatividad y la ciencia se conjugan históricamente en la producción de una pedagogía de la innovación. El trabajo es la materia prima para la formación integral de sujetos educativos que resistirán en la lucha por una patria libre, justa, soberana y económicamente y productivamente desarrollada. ■

Cristina Rubio

Secretaría de Educación Técnica

Palabras clave:
Media,
Identidad institucional,
perspectiva de género,
espacios de
participación y
construcción
de colectivos.

Repensar **LA FALCONE**

La potencia explosiva de la confluencia de proyecto pedagógico y Centro de Estudiantes expresada en la socialización del uso de la e en el lenguaje inclusivo

Atentis todos los pibes!!!

MAÑANA 12:30

REUNIÓN DE NUEVAS MASCULINIDADES

Veni a cuestionarte y a deconstruirnos juntos.

Hugo Casella*, Adrián Figueroa**,
María Rosa Oberto Parkins***

consistieron, en este caso, en ciertos eventos con formato de acto ni en una intervención artística concreta. Sencillamente, un puñado de estudiantes y docentes, a partir de un encuentro en la salita del Centro, nos pusimos a hablar con la e (en algunas ocasiones), y a comentarles a les demás esta posibilidad. De tal manera que ahora vos, leyendo esta ponencia (qué palabra), no confundís con un error el haber dicho reciencito: “les”, ni más arriba: “otres”.

En otros casos, las acciones cobran la evidencia de una completa jornada en cada

La dimensión reconocida

Repensar la Falcone es una dimensión subjetiva constituyente de puntos de vista que confluyen en un sentido común de sus actores y sus interlocutores. Esto, que observado desde cualquier mirada que compartimente lo visto por cada uno de sus ojos,

parece tan abstracto, es -va siendo- “PURA” práctica.¹

Pasemos directamente a la emblemática iniciativa “Yo digo LES”, cuyos registros, más denotados que citados, no sólo circulan, sino que se recrean apropiados por otros en el imaginario colectivo. Nuestras “acciones” no

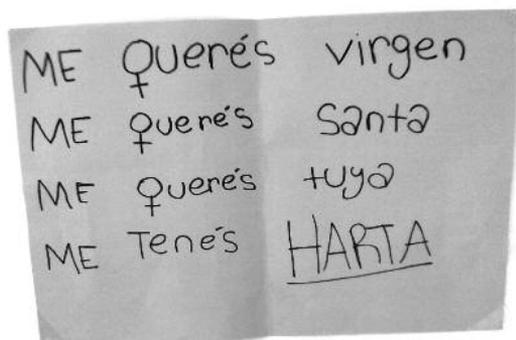
* Docente jubilado. Maestro de Grado. Maestro de Clubes de Ciencia. Profesor en Escuelas de Media e Institutos de Formación Docente.

** Técnico Químico. Ingresó como docente en la Escuela M. C. Falcone en 2009. En 2018 se incorporó a la Escuela Media de Reingreso :Trabajadores Gráficos”.

*** Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación. Docente en Escuela Pública

turno donde todes les integrantes de la comunidad de diferentes edades y cursos, que juegan muy diferentes roles en la escuela, confluyen en un espacio tiempo exclusivamente destinado a repensar la escuela. A expresar opiniones, emociones, malestares, orgullos, a decir lo que piensan de cualquier situación escolar, a ubicar dificultades concretas, a detectar potencialidades, a proponer, pedir, exigir, reclamar, interpelar, proyectar, ofrecer. A acordar.²

Las jornadas concluyen con cada grupo multietario de estudiantes y docentes comunicando diagnóstico y propuesta mediante canciones, escenas, afiches, humor, baile, arenga, comentarios, exposiciones de puntos a someter a debate, de cosas necesarias que nos faltan, de realidades condicionantes a erradicar de nuestra práctica común, de aciertos producidos por distintos grupos y sectores de la escuela con posibilidad de compartirse con el resto. [<https://repensarlafalcone.blogspot.com/2019/03/1-de-mayo-y-condiciones-de-ensenanza.html>]. El desafío es que cualquier colectivo de la comunidad (equipos docentes, centro de estudiantes, áreas, proyectos, consejo de convivencia, cooperadora, familiares de estudiantes, cursos), pueda responsabilizarse ante lo expresado en la jornada, tomar alguna de sus propuestas específicas, concretar alguna de sus propuestas generales, disponer el tiempo y el espacio para tratar aquello que emergió como de necesario tratamiento. En la dimensión creada por la



puesta en práctica de la asunción de ese desafío, se funda Repensar la Falcone. [<http://repensarlafalcone.blogspot.com/>].

Mejor que prometer es realizar

Esa dimensión recién nombrada está toda hecha, ni más, ni menos, que de la identificación práctica constituida entre diferentes actores de la comunidad. Repensar la Falcone, entonces, es un dispositivo que detecta y explicita identidades y crea intersecciones prácticas en las que se encuentran integrantes de una comunidad en la realización de aquello que pueden hacer en común. Corregimos, entonces: este es un proyecto constituyente de espacios de realización común, en que integrantes de una misma institución se asumen como sujetos de una construcción comunitaria (casi podríamos haber dicho: “se asumen integrantes de una comunidad”). Ah, pero... siendo así, es una práctica colectiva instituyente de modalidades de trabajo, referencias, acuerdos comunitarios, espacios, equipos, tradiciones.³

Entonces, por ejemplo, pudimos ver un consejo de convivencia con un pequeño puñado de estudiantes con voto, representantes de ciclos, turnos y Centro, compartiendo el encuentro con delegades de convivencia de cada curso, les adultes requerides para el funcionamiento del consejo y algunos otros, reunidos por necesidad y disfrute del sostenimiento del espacio (el consejo), y no porque haya que poner en contexto y problematizar una serie de actitudes de tal o cual alumne reñidas con la convivencia. Este conjunto humano sumamente representativo de una comunidad escolar, habituado a tomar decisiones por consenso -y acostumbrado a fundamentar esta preferencia ante las diferentes personas que atraviesan sus encuentros, ante familiares, autoridades y ante el movimiento estudiantil- habiendo detectado ciertas conflictividades, decide realizar a la brevedad una jornada de juegos. Y al tiempo, ésta se realiza, constituyendo, tanto esa jornada como el funcionamiento del consejo, y las jornadas y actividades / entrevistas mencionadas en los anteriores párrafos, los antecedentes de Repensar la Falcone.⁴

La silenciosa búsqueda del intersticio

Como se ve, los antecedentes son ruidosos, estridentes, interrumpen la normalidad, implican el movimiento de cientos de personas cambiando de aulas, pasando a ocupar otros espacios edilicios, buscando llaves, abriendo depósitos para poner a disposición tales objetos o herramientas, cruzándose, dispersán-

dose, reuniéndose, acudiendo a sus voces y sus gestos. El primer proceso de síntesis que produce la metamorfosis de los antecedentes en proyecto, fue, en cambio, completamente silencioso. Prácticamente clandestino.⁵

En el año 2014 (algunos años después de los antecedentes mencionados), en una de esas jornadas que iban integrándose a una tradición, recreándola, una de las comisiones que trabajó se llamó “Repensar la escuela”, y debatió sobre enseñanza y aprendizaje. [Produjo el material siguiente:

<https://repensarlafalcone.blogspot.com/2019/03/repensar-la-escuela-2014.html>].

Tomando ese nombre, en el 2016 nació como tal el proyecto del que hablamos.

Se comentó en sala de profesores y en reunión del Centro de Estudiantes. Se presentó como la construcción de un espacio para participar en las decisiones sobre prácticas y modalidades escolares, un taller para ubicar necesidades y dificultades asumidas como propias por la comunidad, un colectivo que busque los intersticios que den paso a la realización de algún aspecto de lo proyectado sin hacer, que intente desentrañar la posibilidad de incorporar a la cotidianidad algún matiz de lo soñado. Todos los ejemplos orientadores fueron citas de lo enunciado en jornadas, encuentros, asambleas de curso, reuniones de consejo consultivo o de área, talleres organizados por el Centro de Estu-



diantes. La comunicación esencial consistió en una invitación a transformar la escuela.

Lo mismo es conocer que transformar

Alrededor de una docena de estudiantes se encontró compartiendo documentos escolares que desconocía. El proyecto escuela, las conclusiones de “jornadas de reflexión docente” sobre perfil del egresado o evaluación institucional, la reglamentación de la ley de convivencia, etc. Era tan evidente que dicha interiorización consistía en una práctica concreta como que nos estaba faltando un tipo de acción que en nuestras cabezas se asociaba a convocatorias públicas y abiertas y a socialización de una experiencia. Asumimos entonces que, en un principio y por el momento, “Repensar la escuela” era un taller muy abierto en el que participaban personas de una comunidad interesadas en intervenir en el diseño de las posibles actividades de la misma. Quincenalmente, participaron chicos y chicas de diversos años y algunas docentes. Intercambiamos libros, películas, ▼

documentos, enlaces, historietas, discos y jugamos con cartas inéditas. Circuló la película “Un rostro en la multitud”, de Elías Kazán (la Falcone es un bachillerato orientado en comunicación, la película era más que atinada), se compartió la historieta “El otro”, de Angel Mosquito (busquen, busquen), se propuso usar la e para construir plurales que incluyeran a todos los humanos y se habló mucho del Proyecto Escuela, citándolo y problematizándolo. Y esencialmente por ahí pasó el trabajo concreto del proyecto.

Sin embargo:

1) La historieta “El otro” se usó posteriormente en EDI en dos cursos de primer año, la biblioteca pasó a contar con 30 ejemplares, y en un curso de segundo año, en Taller de Educación Tecnológica, se crearon historias en cuadritos y se confeccionaron sencillos libros que sirvieron de soporte a partir de trabajar con este relato dibujado en que los personajes, en sus globos de diálogo, no hablan en ningún idioma conocido, sino que leemos lo que dicen en símbolos sin letra, y encima el otro y quienes lo reciben hablan lenguajes diferentes. Prácticas estas, antecedidas por la visita activa de historietistas de La Productora (no dejen de buscar), que como parte de alguna de aquellas jornadas coordinaron un taller de lo que saben (con estudiantes y docentes), pasaron videos y contaron la historia de la historieta argentina.

2) A partir de ver la película antes mencionada, y tomando antecedentes cercanos, se proyectó un cine debate periódico, fuera del horario escolar, en la escuela. Por problemas administrativos y exigencias vinculadas a plazos y autorizaciones no llegó a concretarse ese año. Tiempo después pudieron proyectarse “La Pared”, “Brazil” y varias películas más, con convocatoria del Centro de Estudiantes, participación de Cooperadora y asistencia de alumnes, familiares y docentes.

3) Les estudiantes que sostuvieron su participación en el taller hasta el final del año propusieron contar con un material que simplificara la socialización del conocimiento en relación con qué es un proyecto escuela, y se redactó el primer documento de los Cuadernos de Repensar la Escuela [<http://repensarlafalcone.blogspot.com/2018/07/que-es-el-proyecto-escuela.html>], que dice, cerca del comienzo:

“Como la escuela, sus circunstancias, su contexto político social y sus actores van cambiando, el Proyecto Escuela va cambiando también. En este sentido, en el mejor de los casos, el Proyecto es una práctica dinámica de diagnóstico, análisis, evaluación, planificación, puesta al día de acuerdos y puesta a punto de acciones y proyectos específicos.

“Los alcances de esa práctica y los modos en que sea posible llevarla adelante depen-



den, sintetizando, de dos cosas: la orientación pedagógica e institucional en que la escuela se integre y los recursos con los que cuente. Estas dos cosas dependen, a su vez, de políticas educativas definidas y decididas en ámbitos extra escolares. Ámbitos que conforman la autoridad en la estructura jerárquica en que la escuela está inscripta.

“Lo dicho en el párrafo anterior implica distintos niveles de posibilidades y conflictos que interactúan entre sí constituyendo el contenido de la vida escolar.

“La orientación pedagógica e institucional (dentro de límites y formatos que dependen de la sociedad y la cultura), aunque definida y decidida por autoridades extra escolares, puede ser reinterpretada, reelaborada y apropiada por los actores escolares según sus tradiciones, su identidad,

sus necesidades y posibilidades. Incluso es posible sostener una orientación pedagógica e institucional relativamente autónoma de los cambios de autoridad y sus políticas; lo cual puede ser favorecido u obstaculizado por las mismas, tenido en cuenta o ignorado, tomado como propuesta a ser modificada, integrada a las pautas generales y enmarcada en las normas de una política educativa, o ser impugnado, rechazado, condenado, según la autoridad se comporte de manera más o menos democrática o autoritaria. Y que los actores escolares puedan sostener su enfoque y su práctica pedagógica e institucional con relativa autonomía depende de las características y los alcances de su propia constitución como comunidad.”

4) “La Paponia”, un juego de cartas inventadas que además de servir como tal es explotable como material didáctico, se jugó en el taller de “Repensar...” y en pequeños encuentros en el laboratorio “Carlos Fuentealba” (como llamamos al de nuestra escuela, que cuenta con una cerámica a modo de placa con el retrato del compañero y fue confeccionada por trabajadores de la empresa recuperada Zanón). Al año siguiente, la feria de Ciencias tuvo a grupos de estudiantes de ambos ciclos y turnos jugando concentradamente con las cartas mencionadas.

5) A la posibilidad de apelar a le y les como artículos y usar la e para plurales inclusivos, se le dio, en el taller del proyecto, el nombre:

“Yo digo LES”. Al año siguiente la iniciativa convocaba a la comisión de género del Centro, que la hacía propia y la expresaba en carteles, banderas, y en la puesta en práctica en videos, convocatorias y asambleas. Circuló entre estudiantes, docentes, sus organizaciones y sus muy diversos grupos de pertenencia y actividad; la conocieron los familiares de les chiques y docentes y estudiantes de muchas instituciones de distintos niveles del ámbito educativo; trascendió a los medios a partir de la entrevista que nos hizo Mariana Carbajal [<https://www.pagina12.com.ar/47603-escuela-de-genero>], y hoy es una práctica social concreta en expansión.

Decir es hacer de alguna manera

“Yo digo LES” propone un tipo de apropiación del lenguaje en que los sujetos del habla lo transforman a conciencia. Implica una práctica en la cual el devenir de las convenciones no depende de modificaciones más o menos casuales o relaciones oscuras entre los hábitos y los valores de les hablantes y las instituciones, sino que las convenciones se establecen mediante un consenso que implica apropiación crítica del lenguaje y creación de relaciones de identificación entre muy disímiles protagonistas de un sentido histórico común. La apropiación social de la propuesta implicada en este uso de la e, entonces, constituye la creación de una dimensión en el imaginario que hace posible transformar las relaciones entre la hegemonía



civilizatoria y las necesidades existenciales de quienes vivimos su condicionamiento. Y expresa, manifiesta, o como se dice últimamente demasiado: visibiliza ante les protagonistas del desarrollo de esta práctica finalidades y concreciones existiendo en una misma calidad cuyo devenir es único aunque contradictorio. Es decir: modifica las relaciones entre realidad y ficción, aspiraciones y posibilidades, proyectos y realizaciones al descubrir al imaginario como objeto de la propia actividad. Trastorna, entonces, las relaciones entre sujeto y objeto.

Proyecto pedagógico y organización gremial

Las principales dificultades que se manifiestan en los procesos de enseñanza aprendizaje mediante los cuales las instituciones escolares se integran a su rol social, no son del orden de lo cognitivo ni dependen de la

especificidad de cada asignatura, sino que se relacionan intrínsecamente con problemáticas de índole afectiva y socio económica.⁶ La inmensa mayoría de agentes educativos de la escuela media está empleada para trabajar en una asignatura específica en un horario determinado, el cual está condicionado por obligaciones curriculares, plazos, calificaciones, agenda escolar y resoluciones que inciden en el clima institucional y áulico. Agravado todo esto por la creciente cantidad de estudiantes en cada aula y la pérdida de estabilidad laboral en un contexto de sistemáticas campañas de desprestigio de docentes, escuelas y organizaciones sindicales, junto a la disminución de los recursos destinados a la educación pública, mientras aumenta la labor administrativa tanto en cantidad como en intensidad de las presiones con que se la demanda. El tiempo de trabajo se consume cada vez más en exigencias inconsultas que no guardan ninguna relación con las evaluaciones del trabajo realizado, sus dificultades y sus logros.

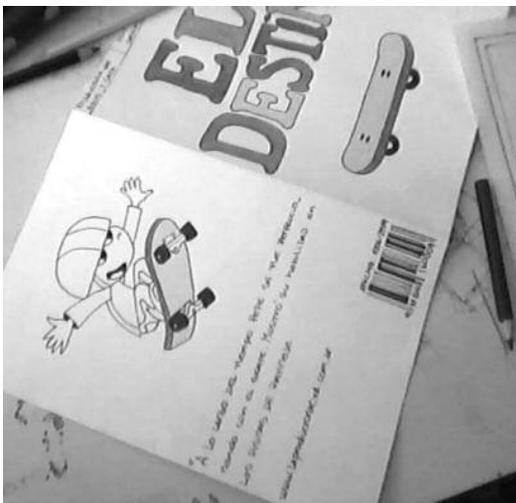
La posibilidad de una práctica educativa que se asuma como significativa por parte del conjunto de integrantes de la comunidad escolar, requiere la creación de los puestos de trabajo necesarios para aliviar el trabajo administrativo, optimizar la relación entre cantidad de estudiantes y cantidad de docentes, generar los cargos que permitan estabilizar y darle proyección al trabajo de referentes de ESI, tutores, preceptores y trabajadores sociales, reforzar los Departamentos de Orien-

tación Educativa, los equipos de tutores y el trabajo general en convivencia.

Las chances de poner en práctica la orientación pedagógica exigida por las necesidades, conflictos e intereses que atraviesan las aulas, está directamente relacionada con la fuerza que podamos darle a nuestra capacidad de realización común. Y esa fuerza se expresa en la profundidad, la amplitud y la capacidad de actuar en múltiples dimensiones de nuestra organización gremial.

Soberanía pedagógica o muerte del propio interés

Los enunciados oficiales referidos a *reformas educativas* encubren una acción política cuya finalidad es apropiarse privadamente los recursos económicos implicados en los servicios educativos que el sistema público brinda gratuitamente. El impacto de la NES en la Ciudad, los cambios impuestos con la “escuela secundaria del futuro”, los puestos de trabajo en aulas barridos con los cambios de incumbencias de los títulos, las directivas para el uso de las horas de *Profesor por cargo*, los Proyectos Especiales que nos están permitiendo mantener horas de trabajo en riesgo, los permanentes cambios de horarios y modalidades, la falta de concursos y titulaciones, la disminución de horas para trabajar en la mejora de la enseñanza o en necesidades institucionales definidas por las escuelas, la tendencia creciente a contratar trabajo por fuera del estatuto docente, la pro-



gresiva omnipresencia de ONGs en la determinación de tareas cotidianas, todas estas situaciones manifiestan una crisis de la normalidad escolar que es expresión del conflicto entre la existencia del sistema educativo público y la privatización de su gestión.

Integrar las tradiciones y las trayectorias escolares en una práctica que asuma la orientación exigida por sus propios diagnósticos, proyecciones, necesidades e intereses como identidad comunitaria desde la que defender espacios y modalidades, acciones y objetivos, criterios y contenidos, es el devenir de la posibilidad de construir una propuesta educativa desde la cual disputar el uso de cada hora de trabajo escolar, reclamar los recursos necesarios y expresar, así, las necesidades de la comunidad educativa en general.⁷

La comunidad organizada

Lo pedagógico, lo sindical, lo académico, lo económico y lo sociocultural se integran en la práctica mediante la actividad de muy distintas personas en las intersecciones de muy diversas dimensiones de la actividad escolar. Esa integración práctica y sintetizadora o esa práctica de síntesis integradora **constituyen comunidad**. Es decir: en la asunción de comunes metas e intereses, quienes integran un ámbito común de actividad (la institución escolar, el espacio de la escuela, sus actividades) pasan a constituirse en personalidades de una comunidad. **Existe comunidad en la realización común**. Lo demás es el entrecruce espacio temporal (condicionado por alguna muy concreta hegemonía) de individuos divididos.

La comunidad (la institución de la capacidad de **realización colectiva de personalidades que asumen un sentido histórico común**) crea sus referencias y representaciones, valida ámbitos de decisión, acuerda modalidades, criterios, finalidades, consensua dispositivos de balance y evaluación, promueve ciertas prácticas e inhibe otras, defiende unas orientaciones e impugna otras. La comunidad es la expresión política de los sujetos que la integran.

Podemos decir, entonces, que la escuela se democratiza constituyendo comunidad, expresando así a los actores socioculturales que le imprimen sentido y le dan sustento.

La orientación pedagógica resultante de este proceso está amparada por un conjunto de leyes en vigencia que el gobierno está incumpliendo. Sin ir más lejos, la Ley de Educación Sexual Integral y la de Financiamiento Educativo que regula la convocatoria a paritarias.

La singular integración a lo heteróclito

Así como las posibilidades y necesidades de la humanidad no pueden ser expresadas por el instrumental de realización de la hegemonía civilizatoria ni encajadas en el marco



del alcance de sus instituciones políticas, económicas y jurídicas, tampoco las necesidades esenciales de los sujetos de la edu-

cación son tenidas en cuenta por los modelos escolares funcionales a su epistemología, los cuales reproducen el interés del capital financiero más concentrado, completamente desinteresado en alojar sujeto alguno.

La escuela media necesaria y posible está emergiendo al calor de la agudización del viejo conflicto entre soberanía popular y sometimiento colonial. Y su suerte depende de la de ese enfrentamiento.⁸ ■



NOTAS

1. "...el principio y el final nunca son interesantes, el principio y el final son puntos. Lo interesante es el medio. (...) La hierba no sólo crece en medio de las cosas, sino que ella misma crece por el medio." (Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*.)
2. Nuestras acciones consistieron más bien en cartografiar el sentir de la comunidad educativa. En este sentido, Suely Rolnik, plantea en "Cartografía sentimental" (1989) que la función del cartógrafo es acompañar e imprimir sentido en la formación de los nuevos mundos.
3. Nos posicionamos para transformar sentidos, entendiendo la fuerza de lo instituyente y percibiendo la resistencia de lo instituido trabajamos para que lo instituyente logre instalarse. En este punto intercambiamos ideas sobre el texto de Ana María Fernández, "De lo imaginario social a lo imaginario grupal".

4. Nuestra mirada es propiciada desde el paradigma de las multiplicidades como sustantivo, intentando que la riqueza del paradigma rizomático, lo molecular, se extienda frente a la lógica de lo molar, y el pensamiento binario, que predomina en la vida escolar. Véase Gilles Deleuze y Félix Guattari, *op. cit.*
5. Graciela Frigerio y Margarita Poggi, en "El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos", plantean la noción de la textura intersticial, y la importancia del intersticio, ya que "la importancia del intersticio hace del saber sobre él una información tan significativa como la del saber sobre la prescripción".
6. Alfredo Carballeda nos interpela con la noción de sujeto inesperado en "La intervención de lo social y las problemáticas sociales complejas". Sujeto inesperado presente en la escuela y en nuestras clases, fundamentalmente a partir de la LEN 26.206.

7. La escuela, institución del Estado, en tanto espacio de encierro disciplinario (como plantea Gilles Deleuze en *Post-scriptum*), formatea prácticas y pensamientos.
8. En nuestros intercambios durante el proceso de escritura de esta ponencia, recordamos la oposición planteada por Saúl Alejandro Taborda entre educación "facúndica" y "sarmientina". El autor de "La crisis espiritual y el ideario argentino", "El fenómeno político" e "Investigaciones pedagógicas", propuso sustituir un régimen patriarcal por otro que favoreciese el autocontrol; y se opuso "...a la compulsión de un modelo presentado como único posible...", "...sin anclaje en la tradición local, elusivo de las especificidades de los conflictos en tiempo y lugar" –dicen Myriam Southwell y Nicolás Arata en "Saúl Taborda: debates sobre la crisis, la estética y el reformismo (1885 - 1944)".

Palabras clave:
Media,
Programa Jóvenes
y Memoria,
derechos humanos,
investigación,
resistencia.

ESPACIO DE RESISTENCIA

encuentros pedagógicos inter-escuelas



María Soledad González* y María Carla Bertotti**

A modo de introducción: soberanía pedagógica

¿Por qué traer esta experiencia a un Congreso que lleva el título de “Educación, Democracia, Resistencia. Luchas y Soberanías Pedagógicas”? No tenemos una única respuesta y tal vez la clave esté justamente allí, en su multiplicidad, y en dar cabida a cada una de ellas. No podemos trabajar en

pos de una educación en y para los derechos humanos, tal como figura en nuestros propósitos, si no proponemos espacios más democráticos al interior de las mismas escuelas. Espacios que guarden un formato en fun-

ción de los propósitos del grupo y no al revés; es decir, que no sea el grupo el que tenga que adaptarse a la situación áulica, como muchas veces acontece, invisibilizando la diversidad de formatos y posibili-

* Profesora y licenciada en Psicología para Nivel Medio y Superior (UBA) con especialización en Educación y DDHH (InFoD, Ministerio de Educación de la Nación). Docente en la escuela Julio Cortázar (Nivel Medio, CABA).

** Licenciada en Sociología (UBA). Profesora del ENS LV "Spangenberg". Jefa de trabajos prácticos. Seminario de Investigación “Explorando la periferia. Sociabilidades y representaciones en barrios segregados del Gran Buenos Aires”.

dades que existen en los distintos grupos humanos, y en particular en un grupo orientado hacia la investigación.

El encuentro inter-escuelas, es, para nosotros, la expresión de una pedagogía de la resistencia, justamente en el punto de crear –parafraseando a Simón Rodríguez– un proyecto propio, dentro del formato del proyecto escuela. Somos orgullosos herederos de nuestros queridos pedagogos latinoamericanos, con quienes tejemos un diálogo entre-tiempos en nuestro encuentro Inter-escuelas. Proponemos poner el foco en lo que sucede en los espacios “entre”, en los umbrales que se abren en nuestros encuentros. Las preguntas e interpelaciones que emergen en este proceso instituyente de encuentro con otros nos posibilitan reflexionar y también ejercitar otras prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Antecedentes

Como docentes de las escuelas “Cortázar” y “Lengüitas” presentamos una ponencia sobre el espacio inter-escuelas, en el Congreso Pedagógico del año 2017. En esa ocasión, el espacio también estaba articulado con la escuela técnica N° 15 “Batalla de Maipú”, que en 2018, lamentablemente, no pudo integrar el proyecto. Allí, dimos cuenta de nuestra participación, desde hace varios años, en el programa “Jóvenes y Memoria”. Programa coordinado por el Ente Espacio, Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA) en articulación con la Comisión por la Memoria

de la provincia de Buenos Aires, que convoca año a año a las escuelas del país, reconociendo la enorme potencialidad de las instituciones educativas para desarrollar proyectos investigativos que promuevan los valores democráticos y de defensa de los derechos humanos.

La Escuela de Educación Media N° 1 DE 12 “Julio Cortázar” es un bachillerato con orientación en comunicación social con una fuerte impronta en la realización de productos audiovisuales que han obtenido sendos reconocimientos en distintas muestras. La ENS LV “Sofía B. de Spangenberg” –Lengüitas– es la institución donde se originó la serie de trabajos realizados en conjunto, en el marco del programa “Jóvenes y Memoria”, en el año 2012. Desde entonces, primero las tres escuelas y luego las dos que formamos parte en 2018 participamos del mismo.

Cada año, nos fuimos encontrando en las jornadas de trabajo propuestas por el programa en la ex ESMA¹ construyendo lazos entre docentes y estudiantes. El intercambio que se generó produjo una vuelta reflexiva a los desarrollos de cada proyecto.

En nuestra anterior participación en este Congreso expusimos la propuesta pedagógica que llevamos adelante con nuestros estudiantes, a partir de la organización de una serie de encuentros entre las escuelas, con el objetivo de ahondar en el conocimiento de cada etapa de las investigaciones, así como la búsqueda de diversos formatos artísticos



posibles para la difusión de los resultados de esas exploraciones.

En estos encuentros, cada escuela avanza a partir de una temática específica elegida para abordar cada año, trabajando conjuntamente sobre tres ejes relevantes en el proceso de investigación: el planteo de los interrogantes, los diseños metodológicos y los diversos formatos para divulgar los hallazgos de cada una de las investigaciones.

La metodología de la investigación

Si en el Congreso anterior nos detuvimos a presentar la propuesta, este año abordaremos el proceso de construcción de la metodología de la investigación para cada uno de los proyectos que se llevaron a cabo. En el 2018, la escuela “Cortázar” trabajó sobre la temática del embarazo en la adolescencia, construyendo la pregunta de investigación en

relación con el funcionamiento del programa de retención escolar para alumnas madres y alumnos padres en la misma institución. Por su lado, el “Lengüitas” elaboró su interrogante que problematiza la construcción del sujeto político en nuestro país, a partir de dos momentos históricos en particular, que tuvieron que ver con esa conformación: el año 1912, cuando se sanciona la ley llamada de voto “universal y obligatorio” (Ley Sáenz Peña), y el año 1947, cuando finalmente se sanciona la ley de voto femenino.

¿Cómo construir conocimiento para responder a cada uno de nuestros interrogantes? ¿Cómo pensar en herramientas metodológicas que pudiesen relevar información útil para cada proyecto? En esta búsqueda, planificamos los encuentros para que cada escuela pudiera exponer, en cada momento, sus avances y dificultades a la mirada crítica de la otra escuela. Los intercambios entre los estudiantes fueron intensos y fructíferos potenciando cada proyecto y permitiendo abrir paso a la diferencia metodológica que hubo que abordar para llevar adelante investigaciones con interrogantes tan disímiles.

En una primera etapa, ambos espacios de trabajo avanzan en la elección del tema de investigación, ubicando el deseo de conocer como motor en la construcción de conocimiento. En este sentido, no es nuestro objetivo que ellos investiguen lo que a nosotros/as nos interesa. Sí abordar herramientas, teóricas y metodológicas, para ayudarlos/as en su camino a enfrentar sus intereses y necesidades. En cada escuela, cada

estudiante propuso un tema de su interés al resto del grupo a través de una breve exposición acompañada de 5 ó 6 diapositivas con imágenes que ayudaran a imaginar cada uno de los temas en cuestión.

En el Lengüitas, los estudiantes propusieron temas muy diversos y todos interesantes para una posible investigación. El tema de la (des)memoria; el sitio sobre el que está construida la escuela donde antes funcionó la Penitenciaría Nacional (Parque Las Heras, ubicado entre las calles Las Heras, Salguero, Juncal y Coronel Díaz); el rol de las mujeres en distintos momentos de la historia argentina; la relación entre arquitectura y dictadura, teniendo en cuenta que el actual edificio fue construido durante la última dictadura cívico-militar, fueron algunos de ellos.

En el Cortázar, las temáticas giraron alrededor de la actual agenda de DD.HH., se propusieron temas más vinculados a la violencia institucional, policial, el derecho al aborto, el feminismo y el embarazo en la adolescencia.

La modalidad de elección es a través de la votación por parte de los estudiantes del taller, excluyendo a las coordinadoras. Una vez elegido el tema, en el Lengüitas, dada la paridad en la votación, la síntesis entre la “(des)memoria” y el papel de las mujeres en la historia, y en el Cortázar, el embarazo en la adolescencia, comenzamos con el proceso de elaboración de un interrogante de pesquisa -proceso que llevó alrededor de dos meses, entre lecturas, debates sobre lo que

había que incluir y, consecuentemente, dejar afuera de la investigación, por cuestiones de factibilidad-. Recién ahí estuvimos en condiciones de problematizar el diseño metodológico de la investigación.

De acuerdo con nuestra planificación, en el segundo encuentro pudimos plantear junto a los estudiantes qué abordajes metodológicos estaban a nuestro alcance y serían de utilidad para la prosecución de nuestros proyectos. Focalizamos la atención en las metodologías cuantitativas y cualitativas, como caminos a seguir que deben ser coherentes con el tipo de pregunta que elaboramos y los objetivos de la investigación. Luego, enmarcados los dos proyectos en metodologías cualitativas, trabajamos sobre los tipos de fuentes de información: secundarias y primarias. Cada escuela decidió utilizar diferentes tipos de fuentes, por lo cual abordamos diversas modalidades de registro y procesamiento de los datos construidos atendiendo a estas diferencias.

Es muy valioso el trabajo de intercambio que se produce en cada encuentro para avanzar en el trabajo de investigación de cada colegio. En gran medida, esto tiene que ver con la posibilidad de exponer a otro, que no se encuentra participando del mismo proceso, la modalidad de trabajo -en este encuentro, la metodología de la investigación a utilizar-. Así, a través de la mirada crítica de ese otro se desnaturaliza el procedimiento que se quiere llevar a cabo y se puede promover ajustes, modificaciones, incorporaciones necesarias para realizar una



investigación factible con los tiempos que tenemos para este proyecto.

El “Lengüitas” realizó un trabajo de relevamiento de fuentes secundarias: las versiones taquigráficas de los debates legislativos de la ley Sáenz Peña y la ley del voto femenino, con el propósito de problematizar los argumentos en disputa en relación con los derechos políticos y los sujetos legítimos para poder acceder a dichos derechos. Los estudiantes se aproximaron a la biblioteca del Congreso de la Nación y obtuvieron las versiones taquigráficas de ambos debates. El trabajo de análisis de dicho corpus discursivo se llevó a cabo a partir de la elaboración de dos matrices cualitativas en las que organizamos las diversas intervenciones de los legisladores a partir de variables significativas: las características de los sujetos políticos, los argumentos de legitimación, los conceptos de representatividad y los mecanismos de participación. El trabajo de análisis

del material organizado posibilitó el proceso de identificación de los argumentos en disputa así como los estudiantes lograron observar la persistencia de algunos de estos en los debates actuales. En cada encuentro, al exponer una parte de la matriz cualitativa², fue imposible dejar de lado la relación con los argumentos esgrimidos por distintos legisladores y por una parte importante de la sociedad, a lo largo del debate sobre la despenalización y la legalización del aborto. Toda la investigación sobre la construcción del sujeto político en la Argentina de principios del siglo XX y del derecho de la mujer a votar se desarrolló en ese contexto.

En función de este hallazgo, los estudiantes decidieron complejizar el estudio y trabajar con fuentes primarias. De esta manera, iniciaron relevamientos a vecinos de la zona de la escuela. Les proponían la lectura de fragmentos de los debates de 1912 y 1947, sin precisar el contexto de producción de dichos discursos. Luego, les solicitaban una opinión al respecto. Los resultados fueron muy significativos en términos de la vigencia de los argumentos y las discusiones acerca de quiénes y cómo participar políticamente. En esos relevamientos lograron visualizar las tensiones entre las representaciones actuales y las memorias acerca de ese pasado.

La escuela “Cortázar” también optó por la utilización de fuentes primarias y realizó entrevistas semi-estructuradas y encuestas. Para ello, se dedicó un tiempo a la elaboración de los instrumentos para el relevamiento. Analizamos la organización de las

preguntas en torno a dos criterios: primero, por ejes temáticos -educación, salud y conciencia fueron los elegidos por los estudiantes-, y segundo, por nivel de abstracción de las preguntas -de mayor nivel de abstracción a aquellas más concretas y específicas- dirigidas a habilitar, en la situación de diálogo, la producción de relatos fluidos. Para profundizar en este proceso, realizamos un ejercicio: los estudiantes se dividieron en grupos y elaboraron un bloque de preguntas que respetara los criterios estudiados. Luego, probaron estas preguntas simulando situaciones de entrevista con otros compañeros. A partir de esta práctica, iniciada en el inter-escuelas, hubo entrevistas a distintos sujetos, implicados de diversas maneras en la aplicación del Programa de Retención Escolar en la Escuela Cortázar. Los integrantes, en grupos de tres, pudieron entrevistar a alumnas madres egresadas de la institución, a la referente del Programa para la escuela y a distintos referentes que tuvo la escuela desde su aplicación hasta la actualidad.

Por otro lado, la información relevada en esas entrevistas permitió construir otra herramienta metodológica, una encuesta, que realizamos a una muestra de tres estudiantes por curso, de ambos turnos escolares. La información obtenida a través de ambas herramientas pudo ser contrastada con la bibliografía estudiada a lo largo del año y con nuestras hipótesis de respuesta a la pregunta de investigación, lo cual permitió realizar un trabajo artístico para la exposición -un rap y un tríptico informativo- que distaban mucho de nuestras representaciones en el origen de

la investigación. Tanto el rap como el tríptico sostienen la idea de que el embarazo en la adolescencia no es un problema *per se*, sino que puede pasar a ser un problema, en la medida en que esa adolescente embarazada no cuente con los recursos necesarios para sostener ese embarazo y la posterior maternidad, en caso de que esa sea su decisión, así como con la posibilidad de continuar sus estudios, a través de una adaptación de la escuela a una trayectoria estudiantil que incluye la elección de la maternidad. Al comienzo del proceso investigativo, este tema fue propuesto como un problema para las adolescentes. Su problematización, a partir de la construcción de diversos interrogantes, por ejemplo: “¿De qué se trata el embarazo adolescente?”, “¿El embarazo adolescente es un problema para todas las mujeres?”, “¿Qué actores sociales hablan sobre el embarazo adolescente?”, permitió iniciar el recorrido de una verdadera investigación, en lugar de encontrar argumentos para sostener una idea preconcebida. Con estas

preguntas comenzamos la investigación de esta realidad en nuestra escuela. Por ello mismo, se aclara en ambos materiales que las conclusiones son específicas para la escuela Julio Cortázar y no para todas las escuelas del Sistema Educativo.

Resistir existiendo y sosteniendo

La existencia de esta propuesta pedagógica es un modo de resistencia, en muchos aspectos, tal como lo vinimos desarrollando. Pero cabe destacar que su existencia es disruptiva respecto de cualquier política educativa llevada a cabo por la actual gestión a nivel Ciudad y a nivel nacional. Es disruptiva porque se sostiene en su vínculo con el deseo y no con la obligatoriedad, que obtura cualquier posibilidad de falta, de búsqueda, de encuentro con otro. Participan de esta experiencia quienes quieran, nadie está obligado a formar parte. Es disruptiva porque trazamos lazos de confianza que nos permiten exponernos, hablar de nuestras dificul-

tades, escuchar “lo distinto”, eslabón necesario para avanzar en cada recorrido propuesto. Es disruptiva porque los espacios y el tiempo son transgredidos y ya no es el aula de la Escuela Normal la que nos guía en nuestro quehacer. Salas de Usos Múltiples, patios, incluso aulas a puertas abiertas, son tomadas por alrededor de 25 estudiantes para poner el objeto de nuestro trabajo en el centro de la escena, sin importar límites arquitectónicos o las dificultades con la escasa y muchas veces anticuada infraestructura escolar. Tampoco es el tiempo de la hora cátedra el que nos indica cuándo empezar y cuándo terminar.

Aquí nos acompañamos, convencidos de que otra escuela es posible. Aprender y enseñar desde la pedagogía de la ternura compartiendo objetivos y resolviendo dificultades juntas. ■



NOTAS

1. El Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA) se propone como un ámbito de homenaje a las víctimas y de condena a los crímenes de lesa humanidad cometidos durante el terrorismo de Estado. <http://www.espaciomemoria.ar/espaciohoy.php>
2. La matriz es una forma de ordenar los datos de manera que sea visible su estructura tripartita: el valor que toma una variable en una unidad de análisis. La matriz como primer procesamiento de los datos implica una elaboración ordenada y estructurada que interpela la realidad con la teoría para comenzar a hacerla inteligible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- Puiggrós, Adriana. La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1998.
- Rodríguez, Simón. Escritos de Simón Rodríguez, 3 vols. Caracas, Imprenta Nacional, 1954.
- Rodríguez, Simón, Sociedades americanas, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1990, en Fundación Biblioteca Ayacucho República Bolivariana de Venezuela, consultado noviembre 2014. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v13n17/v13n17a03.pdf>

Palabras clave:
Educación Media,
Educación Permanente
de Jóvenes y Adultos,
Educación Popular,
Bachillerato Popular
para Jóvenes y Adultos,
tutorías, escuela y sociedad,
organización comunitaria,
derecho permanente
a la educación.

LA ESCUELA, ESPEJOS, REFLEJOS Y PREGUNTAS

Mariano Krittersson* y María Belén Trejo **

“Hoy por hoy, no queda bien decir ciertas cosas en presencia de la opinión pública (...): Los pobres se llaman carentes, o carenciados, o personas de escasos recursos; La expulsión de los niños pobres por el sistema educativo se conoce bajo el nombre de deserción escolar (...); El lenguaje oficial reconoce los derechos de las mujeres, entre los derechos de las minorías, como si la mitad masculina de la humanidad fuera la mayoría.”

Eduardo Galeano,
Patas arriba. La escuela del mundo al revés, 1998.

Se dice que las escuelas son reflejo de la sociedad: lo que ocurre por fuera de sus paredes ingresa en ella, para algunos en escala acotada, para otras personas como síntoma o como ejemplo de fenómenos más amplios. En tiempos de crisis, la escuela entra en crisis. En una sociedad atravesada por vínculos violentos, por el hambre y la precariedad en el ejercicio de los derechos, por la desintegración de los vínculos de solidari-



Fotografía, Paula Visentín.

dad, la escuela tiene la oportunidad de tomar muchas las problemáticas que atraviesan las estas situaciones y ponerlas en el foco. Son paredes y puertas de las escuelas: estudian-

* Mariano Krittersson. Profesor de Economía Popular, integra la coordinación general del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs Raymundo Gleyzer (UGEE N°13). Docente en escuelas privadas de la Ciudad de Buenos Aires.

** María Belén Trejo. Profesora, acompañó la coordinación pedagógica del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs Raymundo Gleyzer (UGEE N°13).

tes que cada vez tienen más dificultades para sostener la cursada, casos e historias de violencia de género e institucional, precariedad habitacional y laboral, consumos problemáticos, cansancio, etc. También se profundiza el abandono hacia la institución y hacia el rol docente: escuelas con instalaciones peligrosas, que connotan problemas severos de infraestructura, salarios cada vez más atrasados acompañados por un digitado proceso de deslegitimación del rol docente y educativo profundizado por un proceso de criminalización de la protesta social.

Pensamos que una de las tareas centrales de las escuelas es trabajar de cara al contexto, para resignificar y llevar otras luces a estos problemas, encontrar que la crisis no es individual sino que nos arrastra e involucra a todxs. Esperamos construir una escuela que no devuelva un reflejo idéntico a la realidad que ya atraviesa un/x estudiante sino que ofrezca algo más en el camino, que aporte nuevos desafíos y nuevas miradas.

En el siguiente trabajo nos proponemos elaborar un registro pedagógico de diferentes experiencias de organización comunitaria en torno de problemáticas que atraviesan a lxs estudiantes de un Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs¹ con el objetivo de promover y acompañar la permanencia en la escuela. A través de este recorrido intentaremos reflexionar sobre distintas estrategias, tensiones y dilemas que hemos transitado con el objetivo de alentar la construcción de



Fotografía, Paula Visentín.

proyectos de vida autónomos, personales y también colectivos, y fundamentalmente soberanos.

Caracterización del Bachillerato Popular

El Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs Raymundo Gleyzer (UGEE N°13) es una escuela perteneciente al área de Jóvenes y Adultxs que se encuentra ubicada en el barrio porteño de Parque Patricios. Comparte su origen con el de los bachilleratos populares: Raymundo Gleyzer surge a partir de un proceso de organización y reclamo frente al Estado exigiendo el ejercicio pleno del derecho permanente a la educación. Al mismo tiempo, se propone reconstruir la dinámica educativa, escolar y áulica crítica de los dispositivos que en muchos casos devienen en la expulsión, el abandono o la deserción y posterior exclusión de las personas del sistema educativo.

Específicamente, el trabajo en el área de adolescentes y adultxs supone vincularse

con una población heterogénea en cuanto a edades y trayectorias, tanto de vida como escolares. Uno de los factores compartidos por lxs estudiantes es su recorrido escolar fragmentado y vulnerado por la distancia que hay entre las exigencias de las escuelas, en relación con las distintas demandas que plantea una realidad social inestable, heterogénea y compleja.

Cabe aclarar que la caracterización de un bachillerato popular específico responde a la historicidad y la construcción particular que haya tenido en cada caso. Ya que estas experiencias parten desde un anclaje pedagógico en educación popular, la matriz de construcción del espacio tanto institucional como áulico responde a una lógica democrática y participativa que sitúa la realidad que atraviesa a lxs sujetxs como protagonistas. El núcleo central de las concordancias que se observan entre distintos bachilleratos populares fue examinado y publicado por el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular en 2015². En este sentido, los bachilleratos se van repensando conforme se modifica el corpus de demandas que sus participantes interpretan. Se incluyen así tanto los contextos externos al espacio físico (territoriales), como las problemáticas que expresan quienes asisten al espacio. Asimismo, existe una forma dialógica de construir el conocimiento y de abordar los contenidos que se plantean en las clases, considerando los saberes previos que construyen las personas como saberes validados en el proceso

de construcción colectiva. De esta manera se rompe con la lógica imperante que posiciona a los saberes populares y cotidianos, el plano testimonial, construyéndolos en folclóricos, que se entrometen, contaminan o, en el mejor de los casos, permiten ejemplificar el saber dominante de la academia.

Desarrollo

Para habilitar la diversidad de posturas frente a los distintos contenidos que se abordan, al tiempo que garantizar la atención tanto respecto de la grupalidad como de las individualidades, trabajamos en parejas pedagógicas. Esta perspectiva demanda la búsqueda de consenso permanente entre lxs docentes y facilita la contención de emergentes dentro del aula.

Siguiendo las formas dialógicas por fuera del espacio áulico pero inmerso plenamente en el campo de la toma de decisiones, nos estructuramos de manera asamblearia. Esto es, un espacio que generalmente ocurre en horario de clase, al cual se trasladan las inquietudes, dudas y propuestas de todas las personas que habitamos el bachillerato. En las asambleas se acuerdan tanto las normas de convivencia, los parámetros y criterios para computar las inasistencias, los tiempos referidos al recreo, como también se discuten colectivamente problemáticas que inciden en el colectivo (consumo recreativo o problemático de sustancias nocivas, interrupciones de clases, debates políticos rela-



Fotografía, Paula Visentín.

cionados con la coyuntura, etc.). De esta manera, la asamblea forma la expresión más amplia y plural como órgano de debate y de toma de decisiones. Muchas veces se trasladan allí cuestionamientos que no emergen en ese momento, sino que en el momento de plantear el temario de la misma entre todxs lxs presentes, se recuperan discusiones que ya tuvieron lugar en cada curso o entre distintxs compañerxs. Es decir, estas asambleas son el eslabón más amplio de la cadena de debate.

En general, hacia el interior de cada curso, cotidianamente se dirimen inquietudes y divergencias que a veces lxs profesorxs tienen que encauzar para que los contenidos valiosos de cada aporte circulen con mayor eficiencia. Saldadas ciertas cuestiones hacia el interior del grupo, a veces se trasladan al conjunto de la escuela en las asambleas por medio de lxs delegadxs (rol del que hablaremos en profundidad más adelante).

Algunos datos y preocupaciones en relación con la EPJA

Como ya se mencionó, la población que asiste a este tipo de instituciones trae en su mochila recorridos escolares truncos, fragmentados, que no se ajustan a las pautas esperadas (en cuanto a la permanencia y el tiempo de egreso).

Los datos estadísticos publicados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en relación con la educación de Nivel Medio reflejan que cerca de un cuarto de lxs estudiantes no logra ser retenido en las escuelas y posteriormente egresar³. Un informe del Ministerio de Educación Nacional sobre características del sistema educativo del año 2016⁴ muestra que la tasa de egreso para el Nivel Medio es del 59%, apenas un poco más de la mitad de lxs estudiantes que cursan este Nivel en todo el territorio nacional logra alcanzar el título. En concordancia con estas cifras, los datos referidos a la cantidad de inscriptos y cantidad de egresos relevados por el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (informe citado) marcan la misma tendencia: la dificultad para sostener la permanencia y el egreso de las escuelas. A esta porción de la población habría que sumar a quienes nunca ingresaron en la escuela Media y que lo hacen por primera vez en la modalidad de Adolescentes y Adultxs.



En este sentido es interesante plantear esta realidad estadística como un problema de índole pedagógico. Entendemos que la dificultad para sostener trayectorias escolares no es aislada ni individual, es reflejo de una cadena de vulnerabilidades y también de lógicas institucionales que no logran dar respuestas exitosas.

Prácticas y reflexiones

La misma tendencia se replica⁵ como espejo en el bachillerato en cada uno de los años de cursada: gran cantidad de estudiantes inscriptxs en marzo y a mediados de año el grupo se ve considerablemente reducido. Ya hacia fin del ciclo lectivo, cerca de la mitad del curso logra terminar el año escolar. Estos son los datos que se pueden conocer tanto de primera mano como accediendo a través de las estadísticas oficiales. Sin embargo, lo que no puede conocerse por medio de esos datos estadísticos son las historias, los deseos, las voluntades, los azares, los compromisos que llevan a una nueva expulsión escolar. Por esto, como colectivo escolar empezamos a preguntarnos fuertemente por los abandonos, las deserciones y los mecanismos de exclusión. Como diría Freire, porque enseñar exige aprehensión de la realidad (2008), como capacidad de adaptarnos a la realidad, pero fundamentalmente, analizarla y transformarla. De esta manera, se trata de visibilizar que lo individual es político y que en todos los casos hay factores en común: situaciones de vida precarias, responsabi-



Fotografía, Paula Visentín.

dades económicas y familiares incompatibles con la cursada, escuelas que no reconocen o no asumen problemáticas, que no piensan alternativas, que no abren al debate los problemas o que no consideran que sean parte de sus incumbencias.

¿Cómo tratamos de que nuestra escuela no sea un espejo de estos datos estadísticos? ¿Qué nos están señalando estos índices sobre nuestras prácticas? En primer lugar, nos damos cuenta de que una persona dejó la escuela cuando esto ya es un hecho. Notamos la ausencia cuando es difícilmente reversible porque se perdió el vínculo con el grupo, con los contenidos, con el objetivo de estudiar. Comenzamos a pensar, entonces, que la mirada tendría que anticiparse a estas decisiones, detectar señales, sutiles o no. Un primer intento de enfrentar este problema es acompañarnos, porque son muchos los factores que llevan a abandonar las escuelas: tenemos que inventar muchos más motivos para terminarla.

En este camino del acompañamiento, del mirar y del sostener, se implementaron diversos dispositivos que con sus aciertos y sus falencias habilitaron la creación de otras estrategias en un devenir que esperamos no se detenga, porque eso implicaría que dejamos de preguntarnos sobre el mundo, sobre cómo estamos y somos en él.

Recorridos de tutorías y acompañamientos

En primer lugar, se intentó replicar un esquema similar al de las escuelas de Nivel Medio: un/x tutor/x por curso. Quien deseaba y podía llevar adelante el rol, lo ejercía, tratando de mantener el diálogo con lxs compañerxs que daban clases en el mismo año, comunicar y centralizar información relevante, ser interlocutor con el/lx estudiante, ser el referente para las instituciones no escolares que lxs estudiantes transitan –hogares, Centros de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC), hospitales, familia, albergues, Defensoría–. Se trataba de una tarea muy ardua, muy demandante y en muchas oportunidades muy alienante. Las deserciones / abandonos / exclusiones se visualizaban cuando ya se habían producido. Por otro lado, al no tener a nadie con quien dialogar o discutir la forma de intervenir, el mensaje que se pretende dar, otras posibilidades para encarar un problema, se convertía en una tarea solitaria y poco fructífera.

Luego de este balance, al siguiente año, las tutorías estaban formadas por una pareja de profesorxs por cada curso (podía tratarse de una dupla que a la vez era pareja pedagógica, o sea, daba la misma materia, o no). En esta oportunidad, el trabajo de a dos permitió alternancia de roles, intercambio de distintas posturas, que cada estudiante establezca un vínculo de confianza según la afinidad, mayor compañerismo entre quienes compartían esa tarea. No se lograba aún dar una respuesta anticipada al abandono escolar porque seguía siendo muy difícil interpretar las señales sutiles que indicaban que la cursada estaba en riesgo.

Para el siguiente año, se redobló la apuesta y en asamblea se resolvió que así como los profesores se iban a ocupar del seguimiento y el acompañamiento de la trayectoria escolar, también lo harían lxs estudiantes. Se propuso la figura del/x “delegadx”. Ellxs eligen a dos representantes o delegadx por curso.

La idea de lxs delegadx es que integren la dinámica cotidiana de habitar el espacio colectivo con una mirada integral de lo que está sucediendo tanto en la grupalidad como en individualidades en las cuales se expresen emergentes que les llamen la atención. En este sentido, asumen tareas de acompañamiento de lxs compañerxs, de transmisión de información y de generación de referencia en el grupo.



Fotografía, Paula Visentín.

Al ser un rol elegido democráticamente por el grupo, genera cierta referencia y permite a lxs estudiantes asumir tareas de responsabilidad para con el grupo. En muchas oportunidades, son lxs primerxs que nos advierten de algún consumo de sustancias en demasía que está teniendo un/a/e compañerx, situaciones de violencia de género, vulnerabilidad habitacional o condiciones de salud preocupantes. Además, se fortalecen los lazos de compañerismo y de solidaridad ya que son lxs propios compañerxs, junto con lxs profes tutores, quienes se involucran en los problemas que emergen en el grupo, piensan modos de intervenir, propuestas, acompañan, escuchan, orientan.

En este sentido, en una ocasión, lxs delegadx de primer año organizaron “una vaquita” entre todo el curso porque una compañera no tenía para comer y le compraron una canasta básica. Esto les permitió visibilizar una problemática que no es personal, sino producto de las políticas de vaciamiento

lideradas por el Estado. Lejos de provocar vergüenza o exposición frente a otrxs, esta primera acción permitió relevar que hay muchxs más estudiantes en esa misma situación. A raíz de estos debates, muchxs estudiantes empezaron a involucrarse en el sostenimiento del merendero comunitario que funciona antes de que empiecen las clases. Por el momento no se dio de manera colectiva como una respuesta sostenida en el tiempo a estas situaciones, sino que se empezaron recopilar y evaluar propuestas: ollas comunitarias, gestos de solidaridad, búsqueda de información sobre comedores comunitarios ubicados en la zona.

En otro año surgió la dificultad de un compañero para asistir a clases por no poder costear los viáticos. Lxs compañerxs propusieron colaborar con este gasto, acompañar en el trámite del boleto estudiantil, u otros como apuntes, fotocopias, útiles escolares.

Lxs mismxs delegadx organizaron una cooperativa y gestionaron una feria americana con la cual se solventan gastos cotidianos relacionados con la escuela (insumos de trabajo como resmas, cartuchos, útiles, láminas, afiches, marcadores, artículos de higiene).

A modo de conclusión. Reflexiones y desafíos

Como una primera reflexión sobre este nuevo esquema de acompañamiento, vemos que las vulnerabilidades logran visibilizarse tem-

pranamente. Vemos además que interpelan a compañerxs y a profesorxs, tratando de lograr un abordaje no individual, no estigmatizante y que genera organización: abre la reflexión sobre la realidad cotidiana, provoca interés y entusiasmo por revertir estos problemas aunque no toquen de manera personal a todxs, posibilita espacios de diálogo, alienta a que los problemas se compartan entre muchxs y por eso sean un poco más livianos para quienes están afectadxs de manera más directa. Genera que la realidad no sea “algo que nos pasa” o “lo que nos toca”, sino un entramado de intenciones, deseos, sueños, responsabilidades con la cual interactuar en tanto colectivo activo.

118 No obstante esta conformación, es necesario retomar nuestros primeros enunciados en este trabajo para dar cuenta del vínculo con la realidad compleja que atraviesan lxs protagonistas de la educación en su conjunto. Dado nuestro anclaje en la perspectiva de educación popular, se torna insoslayable apuntalar la importancia y la ponderación que adquiere para nosotrxs la realidad de lxs estudiantes que cursan en la modalidad. En este sentido, y considerando uno de los enfoques principales sobre nuestra postura frente a los conflictos que se reflejan dentro de la escuela, revalidamos la idea de no asumir la pasividad de pensar a aquellos emergentes como un mero reflejo del deterioro social (y por ende solo digno de ser contenido). Actuamos desde la necesidad de colocar esos conflictos en el centro de la es-

cena para poder, de esa manera, deconstruir pedagógicamente los procesos sociales que abonaron esa emergente expresión individual, al mismo tiempo que se tejen las redes que puedan brindar las herramientas para superar dichos conflictos.

Retomando esta dinámica propuesta en el bachillerato, que en principio garantizaría la democratización de las percepciones de los conflictos, con una siguiente colectivización de los abordajes, nos encontramos con un nuevo aspecto coyuntural que problematiza aún más el desarrollo cotidiano de estas prácticas. Como se expuso en las primeras líneas de este trabajo, “cuando la sociedad entra en crisis, la escuela entra en crisis”. A primera vista, podríamos mencionar la profundización de las problemáticas antes mencionadas. Estos emergentes son evidentes, transversales al conjunto de la sociedad y acentuados por el contexto de vulnerabilidad de la población asistente a la escuela. No obstante, consideramos que es la expresión, en algún punto, materializada de la crisis. En otras palabras, la erupción pragmática de la crisis social y económica vivida.

Ahora bien, recapitulando el balance realizado acerca de la experiencia de las tutorías con la superación de esas dificultades, podemos anticipar que muchas veces los dispositivos generados a través del accionar de lxs delegadxs abordan la problemática una vez expuesta. Si bien es cierto que la de-

tección de esos problemas es más rápida, dado el vínculo de compañerismo puramente horizontal y vivencial que supone el/la delegadx con sus compañerxs, no deja de ser el eslabón pragmático y último de una cadena subyacente de conflictividad social.

Dicho esto, creemos que los contextos que profundizan las necesidades materiales vienen acompañados de desestabilizaciones estructurales en las relaciones sociales. Esto es, degradación en los lazos de solidaridad, primacía de los aspectos individuales por sobre los colectivos, repunte de miradas meritocráticas que en la cotidianidad aparecen como “sálvese quien pueda”, con todo lo que eso implica. En este punto, más que nunca, hay que estar con la mirada atenta y puesta en reestructurar cotidianamente ese tejido social desde el interior de la escuela, para que en el momento de tener que resolver la conflictividad social (sea dentro de la escuela como afuera), las bases culturales sean sólidas para que no exista incompatibilidad entre la idiosincrasia de las relaciones sociales con la respuesta que pueda generarse para superar el conflicto.

Para lograr esto, es menester una perspectiva activa y consciente de esta mirada, para profundizar a través del desarrollo cotidiano la estructuración de las relaciones sociales. A fin de plasmar esta intención en las prácticas pedagógicas, el antropólogo educacional Jules Henry (1967) retoma al respecto una idea sobre la construcción de pautas cultu-

rales. Desde un esquema clásico de la comunicación, podemos inferir que dentro del circuito comunicacional producido en el ámbito áulico existen mensajes que circulan entre los agentes participantes.

Esos mensajes son bien explícitos e incluso transparentes, ya que son capaces de aceptarse o rechazarse directamente. Sin embargo, dentro de la escuela, se producen en mayor medida “ruidos”. Esos ruidos designan todas esas fluctuaciones fortuitas del sistema que no pueden ser controladas. Esas intervenciones ya sean verbales o no, que parecieran no ser parte del mensaje. Muchas

veces, son estos ruidos los aprendizajes más significativos. Son los elementos que van sedimentando una forma puntual de relación social.

Dentro del bachillerato, en el día a día, se trabaja tanto sobre esos ruidos como sobre el mensaje explícito.

Es en ese ruido en donde de a poco se intenta combatir el “sálvese quien pueda” y el individualismo que se potencia y resurge en los contextos de crisis.■



Fotografía, Paula Visentín.



NOTAS

1. La escritura de este texto estuvo acompañada por discusiones en relación con los usos convencionales del lenguaje. Partimos de la voluntad política de reflexionar y cuestionar las prácticas discursivas instaladas, que se consideran “normales”, hegemónicas o “correctas”, para tratar de ponerlas en tensión. En este texto utilizaremos la “x” porque entendemos que el uso del plural masculino no incluye a todas y todes sino que nos invisibiliza.
2. GEMSEP, Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, 2015. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfqZ5MUd4OHRQM2NPMFk/view>
3. Ministerio de Educación e Innovación (G.C.B.A.). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (U.E.I.C.E.E.). Coordinación de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual. Cohorte 2013-2017. Ver fuente: <http://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?cat=214>.
4. Ministerio de Educación Nacional, 2016. Ver fuente: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/educativa/informes>
5. Deseamos que en algún momento podamos alejarnos de estas tendencias y lograr construir día a día una escuela que se rebele contra la estadística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, Paulo (2008). Pedagogía de la autonomía, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano, Eduardo (2010). Patas arriba. La escuela del mundo al revés, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- GEMSEP, Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, 2015. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfqZ5MUd4OHRQM2NPMFk/view>
- Henry, Jules (1967). La cultura contra el hombre, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Ministerio de Educación e Innovación (G.C.B.A.). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (U.E.I.C.E.E.). Coordinación de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual. Cohorte 2013-2017. Ver fuente: <http://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?cat=214>.
- Ministerio de Educación Nacional, 2016. Ver fuente: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/educativa/informes>

Palabras clave:
Educación Media
/ Técnica.
Repitencia.
Vulnerabilidad.
Asistencia socioeducativa.
Derecho a la
formación continua.

SEGUIR ESTUDIANDO

por un presente transformador y
un futuro en sus manos



Vanesa Burcovich y
Matías Ansaldo

colaridad varias experiencias poco exitosas en relación con su paso por la escuela primaria o media/técnica y muchas veces repitan varias veces el mismo año. La mayoría de los alumnos y alumnas, por otro lado, al mismo tiempo que intentan terminar su escolaridad, trabajan. Muchos de estas ocupaciones son transitorias y mal pagas. Suelen tener largas jornadas laborales previas a la cursada y en ocasiones los horarios laborales fluctúan.

La inmediatez del mundo actual y necesaria salida laboral, casi obligada por las circunstancias económicas del momento, muchas veces no permiten a los jóvenes de hoy tener un espacio para pensarse en un proyecto vinculado a la continuidad de su trayectoria académica después de terminar su escuela de Educación Media / Técnica.

Los y las estudiantes que asisten a las escuelas de Educación Media y Técnica de los barrios de Constitución, San Telmo, San Nicolás y Retiro en el turno vespertino y nocturno atraviesan situaciones que hacen difícil sostener y finalizar sus estudios. Una de ellas es la repitencia reiterada. Esto supone que han tenido a lo largo de su es-

Muchos de los y las estudiantes transitan su escolaridad teniendo sus experiencias como madres o padres y entonces deben repartir su tiempo entre trabajar, cuidar a sus hijos e hijas y lograr finalizar sus estudios. A veces se los nota desmotivados, también tienen que cuidar a familiares o los rotan en sus ho-

rarios de trabajo. Por esto, muchas veces tienen una asistencia intermitente.

Las situaciones de consumo problemático de sustancias nocivas para su salud dificultan la posibilidad de sostener la escolaridad y muchas veces se observa que no hay red de apoyo y contención familiar.

Como permite comprender la situación descripta, estos y estas jóvenes estudiantes de 16 años en adelante navegan en un sinfín de situaciones que van acortando las proyecciones de poder siquiera terminar sus estudios secundarios. Por eso es tan importante que las escuelas nocturnas tengan la estructura y los recursos humanos trabajando, sosteniendo, escuchando, acompañando. Entre estas tareas, poder generar un espacio para pensarse en un futuro es esencial.

Sabemos que un joven sin perspectiva de futuro es presa fácil del consumo problemático de sustancias nocivas o la delincuencia. Es fundamental ayudarlos a proyectar su vida y a entender que seguir estudiando después del secundario les da herramientas para poder lograr una mejor vida para ellos y su entorno. Les permite posicionarse frente al mundo sin que el mercado laboral voraz los tenga como mano de obra barata. Es nuestro deber como trabajadores en el sistema educativo fomentar en ellos esa proyección a seguir estudiando ya que eso les permitirá transformar su realidad.



Las instituciones educativas de Nivel Medio y Técnico de la zona antes nombrada cuentan con una conducción, docentes, preceptores y tutores, todos muy comprometidos; y un Departamento de Orientación Escolar que incluye asesor pedagógico, psicólogo y, en algunos casos, psicopedagogo. Se hace un seguimiento personalizado del alumnado y mensualmente se realizan reuniones con equipos externos como Asistencia Socioeducativa, entre otros, para abordar situaciones de ausentismo reiterado que en el turno vespertino es frecuente.

El equipo de Asistencia Socioeducativa se distribuye en toda la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Asesora y acompaña a instituciones de Educación Media y Técnica, Artística y Educación del Adulto y del Adolescente, tanto en situaciones de ausentismo, vulneración de derechos así como cuando abordan, por ejemplo, la convivencia escolar.

A partir de estas reflexiones se comenzó a pensar qué acciones realizar para fomentar esta proyección de los y las jóvenes.

DESARROLLO

En 2017, el equipo de Asistencia Socioeducativa al que pertenecemos realizó, en el turno noche, una actividad con un grupo de estudiantes de una institución de la zona mencionada. La actividad fue una salida de experiencia directa a un Instituto de Formación Técnica Superior (IFTS). El objetivo de la visita fue que los alumnos y alumnas pudieran conocer una oferta educativa posible para continuar sus estudios una vez finalizado el secundario. Luego de la visita, los alumnos y alumnas accedieron a información sobre las variadas ofertas educativas de CABA. En agosto de ese año, habiendo evaluado la experiencia como positiva y altamente motivante para los alumnos y alumnas, se decidió planificar una serie de actividades para, entre otros objetivos, vincular a los alumnos y alumnas de toda la región (turno noche) con instituciones terciarias - universitarias.

A comienzos del 2018 se evaluó que la experiencia del año anterior había sido motivadora para los alumnos. De esta manera nos propusimos incluir a más profesionales y realizar más acciones en varias escuelas nocturnas de toda la región.

Como primer paso, se informó a la Supervisión de la Región y a las instituciones educativas sobre la idea inicial y también se les solicitó sugerencias y opiniones sobre el proyecto. Los miembros de las instituciones conocen a sus alumnos y alumnas. La información brindada nos permitió realizar una elaboración más ajustada de los objetivos del proyecto.

Por otro lado, esta primera etapa nos permitió informarnos sobre qué institución estaba realizando efectivamente actividades de articulación con universidades o instituciones terciarias. Encontramos una gran diversidad de situaciones en la región: instituciones que comparten edificios con instituciones de Nivel Terciario, donde ya habían planeado realizar actividades e instituciones que habían concretado actividades con universidades. Hubo otras instituciones cuyos miembros del Departamento de Orientación Escolar llevan adelante talleres vinculados al tema. También pudimos identificar algunas escuelas que no habían pensado en la temática pero que rápidamente se mostraron predisuestas.

Después de realizar un sondeo sobre el tema en las escuelas, se mantuvo una entrevista



con miembros del programa Estrategia Joven, dependiente del Ministerio de Educación de CABA. En esa reunión se describió la idea general y se acordó que, si bien el Programa no trabajaba en el turno noche, se podría pautar encuentros de talleres en dos instituciones. Los talleres estarían orientados a motivar a los estudiantes para continuar estudiando pero también informar sobre las ofertas educativas posibles.

Un paso fundamental en la concreción de esta propuesta es definir objetivos concretos que guíen nuestras acciones, siempre sabiendo que todas las actividades a realizar debían motivar a los alumnos y alumnas y transmitirles la importancia de seguir estudiando.

Fue importante poder definir los objetivos centrales de la propuesta, los más relevantes: que los alumnos y alumnas se sensibilicen en relación con la temática, se visualicen en un proyecto académico en los años próximos, puedan tener un espacio para

expresar sus deseos de aquello que les gustaría hacer una vez que terminen sus estudios secundarios, puedan informarse y consultar dudas vinculadas a cuáles son las ofertas educativas gratuitas y puedan tener un espacio para comenzar a reflexionar sobre la elaboración del curriculum vitae (CV) y la primera entrevista de trabajo.

A partir de estos objetivos se llevaron a cabo diferentes actividades: visita al Instituto de Formación Técnico Superior, taller organizado por el programa Estrategia Joven, actividad de Role Playing (Entrevista de trabajo) y presentación sobre ofertas educativas de CABA.

Para contar con recursos visuales que permitan informar a los y las estudiantes, se armó una presentación en Powerpoint y se diseñó un folleto. Se imprimió o envió por correo electrónico a las instituciones información sobre cursos, institutos terciarios y universidades con lugares y fechas de inscripción. El programa Estrategia Joven también entregó folletería con información.

Algunas reflexiones sobre la experiencia

La planificación sobre qué actividades se realizarían, cuándo se pautarían y qué instituciones estarían involucradas fue flexible, dinámica y continua. Se fueron modificando en función de las contingencias propias de la vida institucional; por ejemplo, tener que suspender o agregar una actividad. Cierta

flexibilidad nos permitió desarrollar las propuestas tomando en cuenta las características propias de cada institución y grupo de alumnos y alumnas.

Hubo grupos muy numerosos y otros encuentros con pocos alumnos. Algunos alumnos y alumnas se interesaron desde el comienzo, otros/as ganaron interés durante la actividad y otros/as se mostraron indiferentes a las propuestas. Por otro lado, en general los alumnos y alumnas poseen un gran desconocimiento y desinformación sobre las diferentes ofertas educativas (desde cursos gratuitos de seis meses hasta carreras de varios años). Un detalle que nos llamó la atención: si bien muchos cuentan con la tecnología para buscar toda la información por sí mismos, la presentación ordenada de la información mediada por un profesional, como también la entrega de un folleto e información impresa, les generó mayor seguridad y claridad. El encuentro personal, cara a cara, en pequeños grupos, donde se brindó información de forma personalizada, con intercambio a partir de sus inquietudes, fue altamente productivo.

Si bien al comienzo de los talleres los alumnos y alumnas mantenían una actitud “más observadora”, paulatinamente se mostraron más interesados en preguntar sus dudas o inquietudes. Creemos que esto tiene que ver con que pudieron comenzar a visualizarse en una institución de Nivel Superior o realizando un curso al terminar su secun-



dario. Por otro lado, la visita a instituciones de Formación Superior generó un impacto altamente positivo. Conocer los espacios, los programas de estudio, a alumnos que estaban cursando y a profesores les brindó mucho ánimo y motivación.

Evaluamos positivamente la experiencia realizada, por ello nos proponemos sumar acciones durante el año 2018: realizar una visita a Feria de Exposiciones sobre ofertas educativas de Nivel Superior y a centros educativos con cursos de corta duración y universidades. También creemos relevante ampliar la oferta de talleres para sumar un espacio donde puedan abordar en profundidad la temática de armado del curriculum vitae, la primera entrevista y la búsqueda laboral. Otro objetivo para este año será asesorar y acompañar a los alumnos y alumnas en el proceso de inscripción o preinscripción on-line a cursos, tecnicaturas, carreras de terciario o de grado.

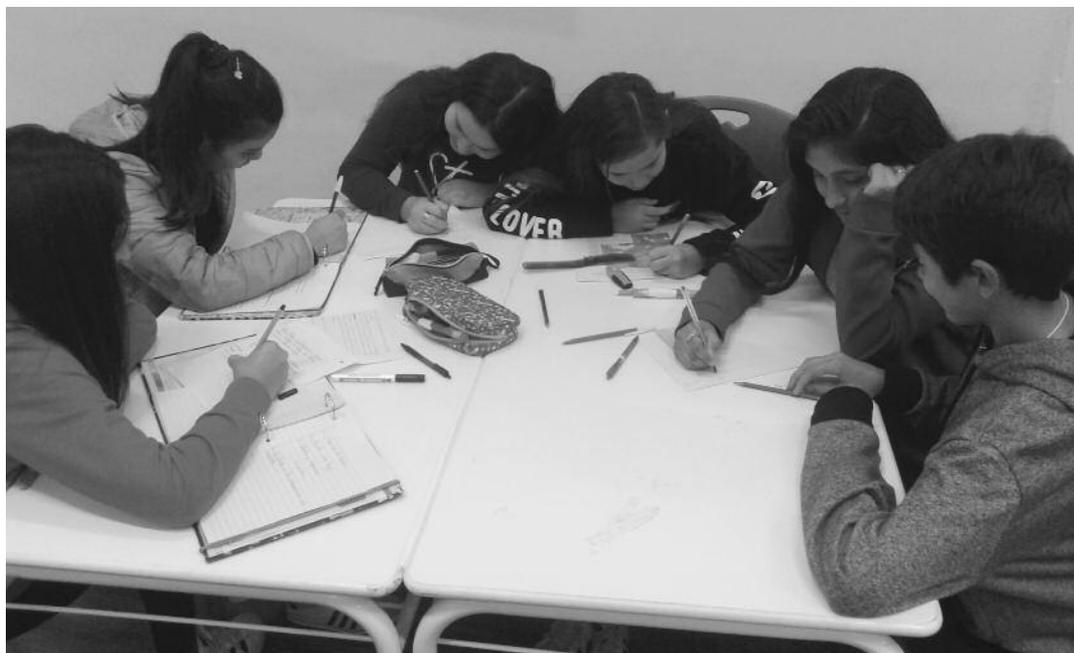
Para finalizar cabe destacar que es de vital importancia que este tipo de proyectos se sostenga para el próximo año. Las escuelas nocturnas son un espacio de contención y acompañamiento personalizado a alumnos y alumnas cuyos derechos muchas veces han sido vulnerados. El equipo de Asistencia Socioeducativa de la Región 1 apoya la continuidad de estas escuelas y considera que este proyecto brinda a los alumnos y alumnas mayor amplitud de perspectivas sobre su futuro pero, sobre todo, les permite pensarse a sí mismos de otra manera.

La educación pública de Nivel Superior es un derecho que debemos garantizar y fomentar para todos y todas los/las estudiantes, especialmente cuando sus trayectorias escolares no han sido exitosas. Esto muchas veces los lleva al prejuicio que si no han podido con el secundario, ¿cómo podrán seguir en el futuro? Es nuestro deber ético mostrarles que ellos y ellas pueden seguir estudiando. ¿Cómo lo lograrán? A partir del apoyo y acompañamiento de los docentes y los trabajadores de la educación en general, brindándoles herramientas para el aprendizaje de contenidos, fomentando el pensamiento crítico y la conciencia social. Para que logren continuar su trayectoria académica o su formación profesional son necesarias políticas públicas que inviertan en educación y promuevan la importancia de la formación continua ya que ésta les permitirá transformar su presente y entender que el futuro también está en sus manos. ■

Palabras clave:
Secundaria,
Educación Sexual
Integral,
preceptores,
horas libres,
proyectos pedagógicos.

Nuestras adolescentes

en el ejercicio de sus decisiones y derechos...



Karina Podestá López* ↓

Un día lo decidí y me animé. Frente a una mañana complicada con varias “horas libres” de les estudiantes bajo mi responsabilidad y mucha tarea administrativa, dejé los papeles a un lado y me acerqué a los chicos. Era la hora de lengua y literatura. El aula era un caos: risas, música y gritos. Subgrupos y soledad... Sentada en el escritorio, mientras los observaba, comencé a percibir detalles... Tomé aire, respiré profundo y me paré en silencio frente a ellos mientras algunos me miraban con cara rara, empecé a leer un fragmento del libro *Presagio de Carnaval*. (Liliana Bodoc, *Presagio de Carnaval*, Buenos Aires, Grupo Norma, 2013.)

EL COMIENZO...

En la tarea diaria de preceptora de Nivel Medio sabía que en el aula podía tener el espacio para conversar con los adolescentes, cara a cara. Hablar con todos, escucharlos, estar con los “protagonistas” de

la Escuela. Escuchar sus problemáticas y muchas veces las de sus padres, involucrándome hasta lo más profundo de los conflictos. Sentía que no era suficiente solo el acompañamiento de manera individual en los recreos, en breves reuniones y entrevistas acotadas...

* Profesora de Educación Física de Nivel Medio. Se desempeña como preceptora en el ENS 9 D.E. 1, donde trabaja con ESI desde el año 2015.

“Ángela estaba triste (...) La primera inspección de aquel noviazgo, que llevaba ya cuatro años y medio, había sido divertida. A lo mejor porque Renzo comenzó como si fuese un cuento... *En un lejano país, las esposas del sultán tenían una importante obligación. Más importante que saber cantar o darle hijos varones. Si la esposa que el sultán elegía esa noche no estaba preparada, toda suave y con olor a recién nacida, perdía sin remedio el amor de su esposo. Y según la crueldad del sultán, era devuelta a la casa de sus padres, desnuda y sin dientes. O apedreada, o decapitada por un eunuco del palacio.*” (...) Lancé mi primer disparador... que llevó a otro y luego otro... y todo comenzó.

Al día siguiente los chicos vinieron a buscarme nuevamente, ya sabían que faltaba una profesora y pidieron continuar con la charla del día anterior, que tenían mucho para preguntar. Pasaron varias semanas así hasta que la Vicedirectora interpretó que la preceptora de 2º año 2º división estaba hablando de “sexo” con sus alumnos...

Citada en Dirección, escritorio de por medio, se podía percibir el disgusto de la Sra. Vice Directora, que indagó sobre mis charlas y preguntó si no iba a tener problemas con los padres de los alumnos, ya que excedía mi tarea de preceptora. Trató de persuadirme para que dejara de hacerlo. Brevemente comenté que cubrir las horas libres con una actividad educativa amparada en una Ley que atraviesa todos los contenidos curriculares



no iba a traer inconvenientes, sino que se iban a fortalecer y afianzar. Si la hora libre era de Geografía se iba a tratar la materia con problemáticas de E.S.I. Y así, sucesivamente, con cada hora libre según la asignatura correspondiente. Además, aclaré, que tanto mi propuesta como la tarea de mis compañeros preceptores, que implicaba otras temáticas, demostraba compromiso y responsabilidad en el acompañamiento de los alumnos.

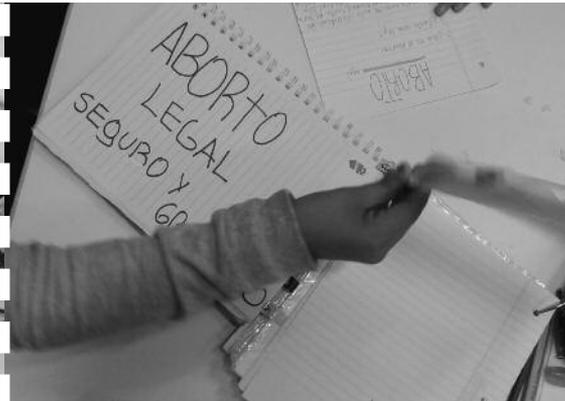
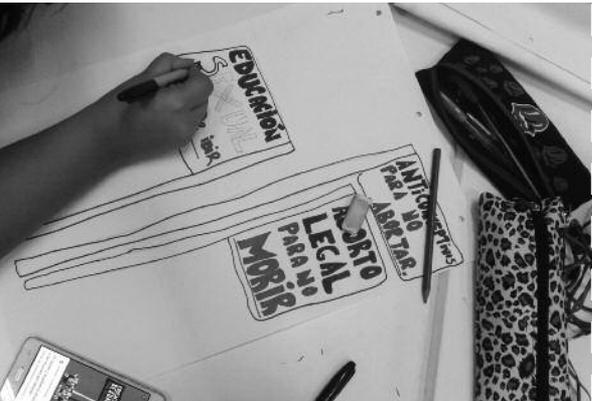
La invité gentilmente a que nos acompañara en la siguiente clase, que recuerdo fue de Historia... Ese día trabajamos con láminas que mostraban los cambios de la imagen corporal a través del paso del tiempo, desde el siglo pasado a la actualidad. La Sra. Vice Directora pudo notar el gran interés y la participación

activa de los alumnos, lo que hizo que se quedara más tranquila.

Durante el transcurso del año se fueron resolviendo conflictos que surgían entre los alumnos, que aguardaban ansiosos el espacio para el diálogo y las actividades de integración y expresión. Se logró mejorar los vínculos interpersonales entre alumnos y docentes, como también el autoconocimiento y conciencia corporal.

Una anécdota que siempre recuerdo es una charla ocasional en el patio de la escuela con una alumna que participó de las actividades mencionadas. Brenda me comenta, ya pasado un año y medio, que se había aplicado un dispositivo hormonal como método anticonceptivo y le recordé que el Chip no protegía de ITS. Inmediatamente me responde: “Sí, Kari, todo eso lo aprendí con vos. Y gracias a tus charlas elegí este método porque me pareció el más conveniente luego de consultarlo con la ginecóloga”.

En el actual contexto histórico es fundamental contar con elementos para la construcción de herramientas que fortalezcan el abordaje de las escuelas y de los referentes en el acompañamiento de los adolescentes y jóvenes en el ejercicio de sus derechos. A partir de la sanción de la Ley 2.110 de Educación Sexual Integral, en el año 2006, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires comenzó a realizar acciones que se encuadran tanto en la norma mencionada como también en la Ley Nacional de



Educación Sexual Integral 21.150 y los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral definidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Y seguimos institucionalizando el espacio ESI...

En las escuelas, las dudas de los adolescentes respecto de la continuidad o no de un embarazo se hacen presentes cada vez con mayor frecuencia. El hecho de que se habilite el lugar para conversar sobre estos temas visibiliza esta situación tan sensible, entre otras. Es importante y necesario abrir espacios de diálogo que propicien la toma de decisiones para que los adolescentes

puedan transitar ciertas situaciones en el marco del ejercicio de sus derechos. Es un tema particularmente significativo para desarrollar ya que, al hablar de democracia y derechos, la desigualdad de las políticas públicas está reduciendo los derechos de nuestros jóvenes.

Fueron varios los grupos de alumnos de la E.N.S N° 9, "Domingo F. Sarmiento", que participaron del proyecto para abordar contenidos de la E.S.I. en la institución. El desafío de este 2018 son mis alumn@s de 1er. año que cursan la Secundaria del Futuro, los que según los registros escolares deberían tener la materia asignada, pero aún no se aplica. ■

Palabras clave:
Técnica, Media,
maestros de taller,
contextos vulnerables,
comunidades educativas
solidarias.
Acceso a la educación
pública.

Gonzalo Javier Rinaldi*

El proyecto "3R+D, Soluciones sustentables con impacto social" nace en la E.T. N° 33 "Fundición Maestranza del Plumerillo" del barrio de Nueva Pompeya, durante el ciclo lectivo 2018.

El Proyecto fue impulsado por la decisión pedagógica y la convicción ideológica del equipo de maestros de taller que, en función de las necesidades de sus estudiantes y en vista de los ataques que recibe la Educación Pública Técnica, decidieron generar un espacio de resistencia que les permitiese abordar diferentes problemáticas.

EL CONTEXTO Y NUESTRAS 3R+D

El contexto de vulnerabilidad en el que se debemos realizar nuestra tarea docente es por demás complejo. (...) Nos obliga a desa-

Publicación completa en la WEB. Enlace:
<https://educacionute.org/wp-content/uploads/2019/08/podest-lopez-karina.pdf>

* Técnico Electrónico (Colegio Pío IX). Técnico Superior en Periodismo (TEA). Coordinador del Área de Tecnología (2015-2017) ET 33 D.E. 19. Fundador y presidente de la Asociación Civil "1 Minuto de Vos".

3R+D. SOLUCIONES SUSTENTABLES CON IMPACTO SOCIAL

“En una sociedad colectiva la codicia y el miedo a la desocupación son sustituidos por la solidaridad, la responsabilidad colectiva y la toma de conciencia de los deberes y los derechos que lanzan al hombre más allá del egoísmo.” Eduardo Galeano



rollar prácticas pedagógicas que nos permitan Recuperar, Reconstruir, Revalorizar y Defender nuestro rol, nuestra tarea, nuestra Escuela Pública y a nuestros estudiantes.

Nos entendemos como buscadores de excusas que persiguen, desde el aula, oportu-

nidades para visibilizar las inequidades de un sistema que cada vez excluye a más personas. Pero con la firme convicción de que nuestros estudiantes y nuestra comunidad educativa pueden ser generadores de una sociedad más justa a través de sus conocimientos y su compromiso.

La E.T. N° 33 “Fundición Maestranza del Plumerillo” y el Barrio de Nueva Pompeya están íntimamente ligados a través de su historia por mucho más que la geografía. Durante muchos años los días de fundición en la Escuela eran eventos de enorme trascendencia para el barrio, ya que allí se fundían: tapas de rejillas, alcantarillas, placas conmemorativas e incluso campanas para diferentes lugares.

La población de nuestra escuela está conformada por estudiantes de zonas vulnerables e históricamente postergadas de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, con realidades sumamente complejas.

Esta realidad educativa nos invita al desafío de educar en los vínculos primarios fracturados y en la subjetividad propia del sujeto en contextos de alta vulnerabilidad social, pensando y re-pensando prácticas de enseñanza que nos ayuden a transformar la realidad.



Entendemos que mostrarles el impacto directo que puede tener en su comunidad la aplicación práctica de sus conocimientos científico-técnicos es una herramienta fundamental para motivarlos, incentivarlos y fortalecerlos durante su trayectoria escolar.

Desde nuestra perspectiva la Escuela Técnica (ET) no debe conformarse simplemente con transmitir conocimientos científicos y técnicos. Los docentes que impulsamos este Proyecto tenemos la firme convicción de que la ET además debe ser:

- Generadora de nuevos conocimientos.
- Formadora de técnicos con un fuerte compromiso social, dispuestos a poner sus conocimientos al servicio de la construcción de una sociedad más justa.
- Impulsora de innovaciones tecnológicas y técnicas.

Buscamos que el equipo de estudiantes que trabajó en este Proyecto se convierta en agente multiplicador para toda la comunidad educativa.

Soñamos con una escuela “puertas afuera” transformadora de la realidad, impulsada por el compromiso y el trabajo de su comunidad educativa.

La situación planteada a los estudiantes fue la siguiente:

1. La Escuela se encuentra ubicada en una zona (Barrio de Pompeya, zona sur de la Ciudad de Buenos Aires) donde funcionan depósitos, fábricas e industrias de diferentes rubros, que generan distintos tipos de materiales de descarte.

2. Muchos de esos materiales de descarte (cajas, papeles, pallets de madera o plástico, piezas o maquinarias en desuso) terminan en las inmediaciones de la Escuela, generando suciedad e incluso situaciones de inseguridad.

3. En la actualidad algunos de esos elementos son utilizados para la construcción de muebles, con un importante aporte de valor agregado gracias a la calidad del diseño, su funcionalidad y su impacto ambiental.

Los estudiantes decidieron encarar el trabajo con un objetivo: el desarrollo de mobiliario para Comedores Comunitarios y Escuelas Rurales; y optaron como primera alternativa: la producción de bancos plegables.

Esta decisión tomada por los estudiantes permitió, en articulación con la Asociación Civil Presente, padrinos de Escuelas Rurales, visibilizar la realidad de postergación a la que se ven sometidos los pueblos originarios en el país y la ausencia de un Estado que no garantiza el acceso a la educación pública para todos. ■

Publicación completa en la WEB. Enlace:

https://educacionute.org/wp-content/uploads/2019/08/rinaldi-gonzalo_3d.pdf

Palabras clave:
Secundaria.
Educación Técnica.
Dispositivos
para prácticas
de laboratorio.
Construcción
de conocimiento.

De la **teoría** a la **praxis**

Una experiencia de construcción de conocimiento en la escuela técnica

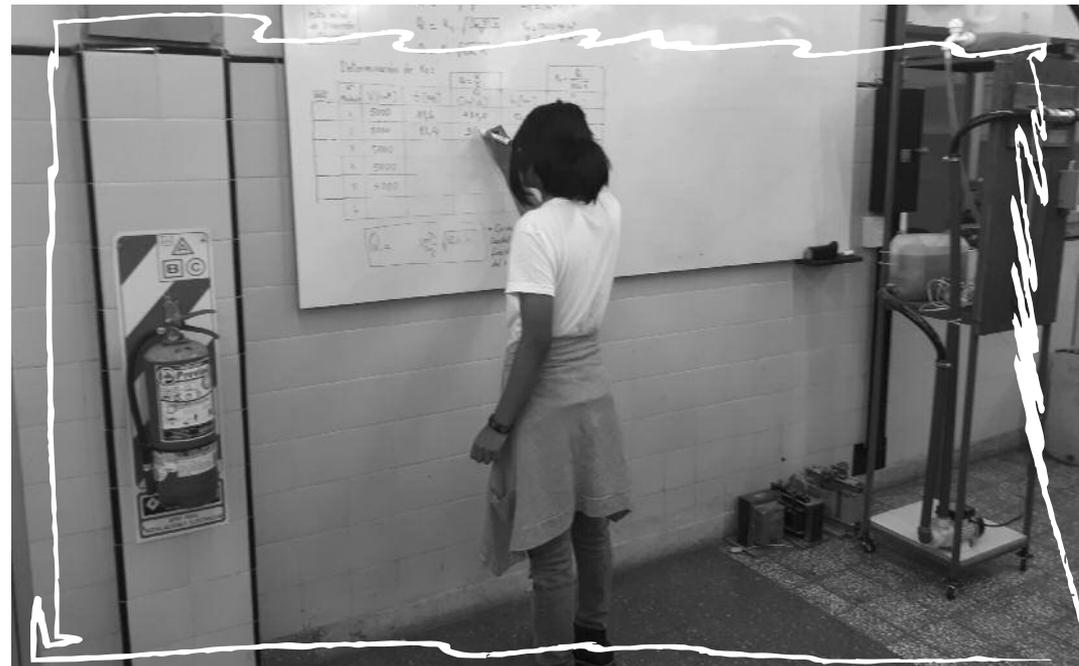
Oscar Alfredo Ysa*

INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XIX se crea la educación técnica secundaria; hasta ese momento los saberes técnicos referidos al hacer eran transmitidos por los propios trabajadores. En las primeras décadas del siglo XX crece la cantidad de alumnos en estos establecimientos. Será con el peronismo, a mitad del siglo XX, que se da a la educación técnica un abordaje de política de Estado.

ENSAMBLAJE ENTRE UN MODELO TEÓRICO Y SU APLICACIÓN PRÁCTICA

La enseñanza técnica se compone en una parte de teoría. La teoría de las materias referidas a lo tecnológico generalmente se expresan mediante un modelo matemático (ecuaciones) que se corresponde con el comportamiento físico de la naturaleza de los materiales y estructuras. En muchos casos se pierde de vista el ensamblaje entre la teoría y



la praxis. Esa pérdida de vista puede hacer que el estudio de la teoría se haga en forma memorística, es decir, que se estudie como una receta, sin pensar en su aplicación práctica y sin razonar el problema teórico.

Por esta razón, los docentes del laboratorio de física de la Escuela Técnica "Casal

Calviño" nos planteamos la construcción de un dispositivo nuevo de ensayo que involucre la aplicación teórica en la práctica no solo en

* Técnico Mecánico e Ingeniero Civil. Jefe de Laboratorio en la Escuela Técnica N° 23 D.E. 13 "Casal Calviño" y Profesor de Tecnología de la Energía en la Escuela Técnica N° 9 D.E. 7 "Ing. L. A. Huergo".



la utilización en sí del dispositivo de ensayo, sino también en la práctica por realizar con la construcción de dicho dispositivo. Uno de los objetivos del proyecto fue involucrar en la fabricación del dispositivo a alumnos y docentes de distintas asignaturas y talleres con el apoyo de los directivos. Fue una tarea que permitió integrar varios talleres de la escuela: tornería, herrería y carpintería junto con el laboratorio de física. El dispositivo propuesto se utiliza en prácticas de hidráulica. Dicho dispositivo se emplea para ensayar el tubo de Venturi, que permite medir caudales mediante la aplicación práctica del principio de

Bernoulli (Daniel Bernoulli, físico holandés, especialista en dinámica de los fluidos, 1700-1782).

El principio de Bernoulli es una ley de conservación de energía que permite entender el comportamiento de los fluidos en movimiento, conocimiento fundamental para la construcción de muchos elementos tecnológicos. A continuación mencionamos algunos ejemplos: el diseño del perfil transversal del ala de un avión, los pulverizadores en general, las ventosas para sostener piezas sólidas, los aparatos para hacer nebulizaciones en medicina, la medición de caudales de fluidos en general. ■



NOTA DEL AUTOR

Expreso mi agradecimiento al exrector de la escuela, señor Carlos Davis, y al actual rector, señor Eduardo Soto, por apoyar el proyecto y el valioso asesoramiento técnico que brindaron. A los ayudantes técnicos de trabajos prácticos, señores Martín Mongiello y Jonathan Volpe, por su desempeño en el proyecto. Destaco, también, la participación de la Asociación Cooperadora que se involucró en el proyecto y ofreció los recursos para su materialización.

Palabras clave:
Media,
Programa Jóvenes
y Memoria,
derechos humanos
y género, identidad,
baldosas por la memoria,
Guerra de Malvinas.
Arte, murga.

Gloria A. Calvo* y
Valeria Mikolaitis**

INTRODUCCIÓN

Nuestra ponencia busca contar, analizar y reflexionar sobre el trabajo interdisciplinario realizado durante los ciclos lectivos 2016-2017-2018 en la Escuela de Comercio N° 25 D.E. 2 “Santiago de Liniers”. A lo largo de estos años, enmarcadas en los proyectos que desarrollamos dentro del programa Jóvenes y Memoria que funciona en el Espacio de la Memoria Ex Esma y a su vez en el proyecto institucional de Educación Sexual Integral (ESI) (que nosotras también coordinamos), abordamos distintas estrategias pedagógicas

* Gloria A. Calvo. Profesora de Ciencias Antropológicas (UBA). Se dedica a la Educación Media, a las pedagogías críticas latinoamericanas y específicamente a la ESI. Trabaja en dos escuelas públicas secundarias de CABA y en el Infod (Programa nacional de ESI).

**Valeria Mikolaitis. Profesora en Letras. Especialista en educación y derechos humanos.

Publicación completa en la WEB. Enlace:

<https://educacionute.org/wp-content/uploads/2019/08/ysa-oscar.pdf>

Murga, Memoria y CHAPADMALAL en el Comercial 25



gicas en torno de un eje específico que vincula ambas propuestas: desaparecidxs en dictadura, derechos humanos y género.

El fortalecimiento de la memoria nacional como herramienta para garantizar la democracia pensada desde la perspectiva de género fue nuestro motor. Este proyecto continúa un trabajo previo de visibilización (realizado durante el 2016) en relación con siete mujeres estudiantes desaparecidas del conjunto de las tres escuelas que compartimos el mismo edificio (Comercial 25, Comercial 8

y Normal 7), que se materializó en la construcción de la baldosa y su posterior colocación. Cabe aclarar que dicho trabajo fue realizado de manera colectiva e intrainstitucional, y que involucró a la comunidad educativa en su totalidad.

A raíz de esto fue que en 2017 y 2018 decidimos generar dos dispositivos audiovisuales que nos permitieran (re)contar la historia desde la mirada de lxs chicxs que estudian en el Comercial 25. Consideramos que en términos pedagógicos generar este tipo de dis-

positivos en los cuales las voces protagónicas sean las de lxs estudiantes es de gran potencia historiográfica, genera vínculos empáticos y profundos con el conocimiento que se intensifica con la experiencia transformadora de haber participado en los viajes a Chapadmalal (2017 y 2018). De esta forma, y volviendo sobre la idea de que enseñar es mucho más que informar, vinculamos esta temática con la murga, motor creativo-artístico-socializador-identitario característico del barrio de Almagro y de lxs estudiantes de la escuela. Queremos dar cuenta de este pro-

ceso de construcción colectiva del conocimiento y la memoria para a partir de ella seguir (re)pensando prácticas pedagógicas transformadoras.

NUESTRA BALDOSA X MEMORIA Y JUSTICIA

Durante el año 2016 hicimos una visita a Barrios x Memoria y Justicia Almagro con un grupo de estudiantes del Comercial 25. En esa visita surgió la necesidad de rehacer la baldosa que se había colocado en el año 2006 a los 30 años de la última dictadura militar. La baldosa reunía tres nombres: Mirta Israel (Normal 7), Dora Falco (Normal 7) y María Delia Leiva (Comercial 25). En la visita nos confirmaron, según la investigación que habían realizado Barrios x Memoria y Justicia Almagro, seis nombres de desaparecidas que habían sido estudiantes de nuestras tres escuelas: Normal 7 (N7) en turno mañana, Comercial 8 (C8) en turno tarde y Comercial 25 en turno noche (C25).

El viernes 16 de septiembre del 2016 se realizó la construcción de la baldosa x Memoria y Justicia en conmemoración de los 40 años de la Noche de los Lápices en el SUM de nuestra Escuela de Comercio N° 25 D.E. 02 en Av. Corrientes 4261 en el barrio de Almagro, CABA. La construcción colectiva de la baldosa fue con Barrios x Memoria y Justicia Almagro junto a familiares de las seis mujeres desaparecidas que fueron estudiantes de nuestras tres escuelas: Liliana Aimeta (N7),



Dora Falco (N7), Mirta Israel (N7), Silvia Gallina (N7), Mónica Teskiewikz (N7, C8) y María Delia Leiva (C25). También nos acompañaron organismos de derechos humanos, Centro de Estudiantes del Normal 7 y Comercial 8, la comunidad educativa de las tres escuelas, compañeros y compañeras del secundario de las seis desaparecidas y vecinos del barrio. Casi en el momento de terminar la baldosa, se acercó una docente del profesorado del Normal 7 para avisarnos que había una séptima desaparecida: Susana Siver (N7). María Delia Leiva (C25) era madre de Gabriel Cevasco (Nieto recuperado N° 70) y Susana Siver (N7)

era madre de Florencia Reinhold (Nieta recuperada N° 105).

Una noche del miércoles 16 de noviembre 2016 colocamos las baldosas sobre nuestra vereda junto a la primera baldosa construida en el año 2006. Lo hicimos juntos a familiares, estudiantes y docentes de las tres escuelas.

PROYECTO MURGA PARA NUESTRA BALDOSA

Durante 2017 se conformó un grupo de estudiantes que integrarían Jóvenes y Memoria a la par de las docentes Gloria Calvo y Valeria Mikolaitis. Comenzamos a investigar junto a familiares sobre indagaciones realizadas por Barrios x Memoria y Justicia Almagro en relación con la vida de las siete desaparecidas que habían sido estudiantes de nuestras escuelas. Participaron 13 estudiantes quienes tenían en común la pasión por la murga. S., una de las estudiantes, comentó que escribía canciones para murga y junto con sus compañeros organizaron la coreografía murguera. ■

Publicación completa en la WEB. Enlace:

<https://educacionute.org/wp-content/uploads/2019/08/calvo-gloria-y-valeria-mikolaitis.pdf>

ACCIÓN DE RESISTENCIAS, DE LUCHAS, DE NUEVAS TRAMAS

Hace falta en la vida lo que Nietzsche llamó "atmósfera envolvente". Aquello que da encanto a la vida, que la enamora. Ilusiones, pasiones, amor, relato, furias quijotescas, imposibles búsquedas, inalcanzables deseos, pueden no ser verdaderos pero se vuelven verdaderos en las vidas de quienes tienen el coraje de vivirlos. Paradójicamente, quienes encarnan estas irrealidades, son vitalizados por ellas. La vida debe ser sostenida y fecundada en cada ilusión.

Ernesto Sábato



Nos detenemos, analizamos, miramos, nos miramos, y en esa mirada se produce el encuentro, porque nos detenemos con otros, porque nos detenemos por otros.

Y entonces registramos, nos registramos, los registramos y en esos registros aparece el encanto o el desencanto.

Y si se produce el encanto, la detención se transforma en ilusión, en pasión, en amor, que entremezclada con las acciones de la razón, del conocimiento, generan el relato, la trama, la producción, que desencadenará nuevos encuentros o desencuentros. Así transmitiremos culturas, tramas, recorridos, pedagogías

propias, en territorios compartidos, con la ilusión y con el coraje necesarios para hacer frente a los ataques del neoliberalismo; que no es otra cosa que el arrebataador de esas ilusiones y el ejecutor del vaciamiento de las "atmósferas envolventes".

Detenernos; mirar, mirarnos; registrar, registrarnos; sentir, sentirnos; relatar, relatarnos; transmitir, transmitirnos; entramar, entramarnos; recorrer, recorrerlos; ilusionar, ilusionarnos; amar, amarnos; es acción de resistencias, es acción de lucha; y si a estos recorridos les plasmamos letra escrita se produce el hecho revolucionario y ya nada puede borrar esa idea.

Así develamos, mostramos, a pesar del espacio, a pesar del tiempo. Develar es sacar el velo, es poner en superficie aquello sumergido, aquello que se quiere ocultar o mostrar tras lentes que lo deforman.

En los trabajos del Congreso y la Jornada develamos aquello que quieren ocultar. En cada uno de ellos se ponen en evidencia nuestras miradas y así resistimos. Pero no solo es acción de resistencia, también es acción de lucha, dado que generamos nuevas tramas. En cada uno de ellos se observa un nodo común: la acción pedagógica como vehiculizadora de inclusiones. Mientras que las políticas públicas del gobierno de la Alianza

Cambiamos apuntan a la exclusión y desde la discursividad tratan de vaciar de contenido un concepto clave para la Modalidad como es el de inclusión. En cada trabajo del Congreso y la Jornada se observan movimientos contrahegemónicos complejizando la discusión para que no quede en meras retóricas propagandísticas. Cada uno de ellos es una clara muestra de que en las escuelas se garantizan las condiciones para que las singularidades de los procesos de aprendizaje sean respetadas y se ubica la diversidad como lo común y no como aquello que tornándose disruptivo/ajeno debe ser normalizado/homogeneizado.

Cada acción de lucha en la modalidad de Educación Especial apunta a sostener cada dispositivo como único y necesario, es pensar en función de las singularidades y necesidades de cada unx de nuestrxs alumnx y repensarlx como capaces de acción, lo que significa, al decir de Hannah Arendt, que cabe esperarse de ellxs lo inesperado, que son capaces de realizar lo que es infinitamente improbable. Contrariamente al neoliberalismo que establece marcas en función de generar determinismos de exclusión.

A lo largo de esta gestión que ya lleva más de once años en la Ciudad de Buenos Aires muchas fueron las estrategias de ajuste. Con respecto a la particularidad de la Educación Especial, señalamos el proyecto de ley de "Inclusión Plena" de quien fuera legisladora y presidenta de la Comisión de Educación de la legislatura porteña, Victoria Morales Gorleri; el Plan Maestro basado en documentos

del Banco Mundial que proponía una reducción de las escuelas públicas de Educación Especial; en los últimos años la simulación de discusión y debate sobre los paradigmas de inclusión que se intentan instalar como instancias de participación democrática del producto que denominan "Dialogando"; el proyecto de la creación de la UNICABA que dispone el cierre del único instituto de Superior de Formación de Educación Especial (lo cual evidencia que los abordajes específicos serán licuados en enunciados que solo engañarán a las familias con promesas que luego la situación económica y cultural no garantizará). La intromisión de lo privado en lo público con la figura de lxs APND (que aumenta día a día, siendo en la actualidad más de 600 lxs trabajadorxs precarizadxs en las escuelas públicas del área Primaria), como también la quita de pensiones a las personas con discapacidad, son claras evidencias de sus bases ideológicas.

Por ello cada Jornada y cada Congreso son acción de lucha y resistencia. Son el espacio y el tiempo para pensarnos y repensarnos, y revisar nuestras prácticas. Son el espacio y el tiempo para reafirmar que luchar tiene sentido porque al reflexionar tomamos dimensión y razones-sentires del momento histórico. Luchar tiene sentido porque la lucha es la ilusión de la victoria. Luchar tiene sentido porque sentimos el luchar, porque luchamos por el sentido ■.

Jorge Godoy

Secretario de Educación Especial

En noviembre del 2018, en el marco del XXIII Congreso Pedagógico de UTE, llevamos adelante una mesa sobre Arte y Educación: "La Educación Artística en contexto de Políticas Educativas Neoliberales" con la participación de Juan Falú (músico y docente), Mauricio Kartun (dramaturgo, director y docente), Leo Vinci (escultor y docente) y Marcela Mardones (docente y excoordinadora nacional de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Nación). La intención y el objetivo del encuentro fue dialogar y pensar colectivamente acerca del lugar de la Educación Artística de los distintos niveles del sistema educativo en este contexto de políticas mercantilistas y privatizadoras en la educación.

¿Cómo y desde dónde enseñamos arte?

En los años 90, en el marco de la Ley Federal de Educación, la Educación Artística era un régimen especial, un lugar no obligatorio, desde una ley de corte economicista que permitió que nuestra área, junto con la de Especial y Adultos, fueran variables de ajuste. Para la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, la Educación Artística fue reconocida como Área propia del conocimiento y un derecho para todas/os, se estableció su obligatoriedad en todos los niveles y moda-

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES



lidades del Sistema, su formación específica y de los profesados de arte en el Nivel Superior.

La Educación Artística es considerada como un área de expresión y de formación en su especificidad como campo disciplinar con una larga tradición académica, metodológica, con criterios propios de evaluación, validación y acreditación.

Cuando estamos enseñando arte, estamos construyendo conocimiento y acompañamos un proceso creativo, un trabajo colectivo en cada espacio escolar. Expresamos y comu-

nicamos con las herramientas que nos da el arte en sus distintos lenguajes, nos posicionamos ante la vida, exploramos nuevos universos, nos emocionamos y nos manifestamos ante distintas situaciones de nuestra cotidianidad.

Las discusiones en la Jornada se refirieron a la desjerquización que tiene el arte en el currículum escolar: ¿cuántas horas?, ¿con qué espacios cuenta?, ¿qué lugar ocupa en el proyecto escuela o institucional?

Es fundamental propiciar un espacio para el arte en la escuela para la producción indivi-

dual y colectiva; un campo clave de conocimiento para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad con un pensamiento crítico y capaces de operar sobre ella para transformarla.

En la Jornada también tuvimos oportunidad de debatir acerca del sentido de la Escuela Pública y en particular de la Educación Artística contra políticas de vaciamiento del Estado, ajustes y autoritarismo. Es importante trabajar, construir y militar la contracultura en la educación. Enseñamos arte desde un lugar contra hegemónico, donde lo colectivo, el derecho de acceso a los bienes culturales y

la producción creativa de ensayo y error como herramienta para un pensamiento profundo y crítico, se tornan indispensables. La Escuela Pública se erige así como territorio donde se generan estas instancias vinculadas a proyectos integrados fuertemente contraculturales.

Los trazos educativos de esta gestión están dados para subrayar los conocimientos duros. Desde ese pensamiento la Educación Artística corre serios riesgos. Por un lado, las clases dominantes se adjudican el derecho de ser ellos los destinatarios de una educación integral con todos los campos del conocimiento porque tienen los recursos para obtenerlo, en tanto la escuela pública está sujeta a políticas donde las disciplinas prioritarias son solo las que demanda el mercado del trabajo. Por eso, quienes enseñamos arte y queremos una formación integral, tenemos que asumir un lugar de militancia desde una pedagogía emancipadora que ponga de relieve y visibilice las rupturas con los pensamientos uniformes y elitistas de políticas pensadas desde ideologías que cercenan derechos.

Las escuelas de arte fueron y siguen siendo atravesadas por reformas y avances unilaterales e inconsultos, que responden a lineamientos de organismos internacionales e importación de modelos, y no a necesidades propias del Nivel: Secundaria del Futuro y UNICABA. Las escuelas han sido partícipes de la resistencia en marchas, paros y diver-

sas acciones donde fueron acompañadas por las comunidades educativas que han tomado postura ante estas reformas en clave neoliberal y economicista. Son años sin estabilidad laboral en cargos y horas de cátedra solo sostenidas por trabajo precario.

Las escuelas de Educación Artística contienen distintos trayectos formativos que arrancan en la Pre iniciación / Iniciación (a contraturno de la Escuela Primaria), Nivel Medio (formación específica artística en sus distintos lenguajes, y a contraturno, la secundaria orientada) y Terciario (profesores). Es decir, la formación específica artística en articulación en los diferentes trayectos y con la formación en Superior es la unidad académica que siempre destacamos en nuestra formación.

Entre las tensiones y conflictos del 2018/2019 se encuentra el “Polo de las Artes”, nombre marketinero que responde a un enunciado de campaña de la gestión del gobierno de Horacio Rodríguez Larreta y Soledad Acuña en la Educación Artística. Esto vulnera derechos de las comunidades de la ESEA Rogelio Yrurtia y de la Escuela de Cerámica N° 1. La ESEA Rogelio Yrurtia que lucha por un edificio digno, ha logrado la expropiación de un terreno en la avenida Juan B. Alberdi 4139 y la construcción de ese edificio con las condiciones necesarias y específicas de un lenguaje artístico. No obstante, se vio vulnerada en sus derechos al encontrarse que ese “Polo de las Artes” pone

límites al crecimiento de su matrícula y al desarrollo de las distintas disciplinas artísticas por las restricciones espaciales señalizadas (parte del edificio está cerrado con fajas para evitar ser utilizado por la escuela). Por otro lado, intentar trasladar la Escuela de Cerámica N° 1 a más de 70 cuadras de distancia es desconocer la historia, identidad y situación de estudiantes y trabajadorxs. La comunidad del CERA se organizó, dio la discusión y el debate y realizó acciones colectivas: abrazos, movilizaciones, conferencias de prensa, clases abiertas, entre otras. El Sindicato ha acompañado dichas acciones, además de representar a docentes en instancias judiciales.

Lxs trabajadorxs de educación en el área de Artística debemos estar alertas y organizados en la defensa del derecho social a la educación, del acceso a una educación artística inclusiva y de calidad que permita el ingreso de todos los sectores respondiendo al contrato fundacional de nuestras escuelas en el año 1974, que las daban a conocer como: “Escuelas para el Pueblo”. ■

Carlos Guerrero

Secretario de Educación Artística

Palabras clave:
Especial,
Inicial,
prácticas de enseñanza,
apoyo pedagógico.

¿Qué hago, qué puedo hacer yo aquí?

Aportes desde la Educación Especial hacia un posible análisis de nuestros actos educativos desde la práctica personal y compartida.

Paola Della Valle*

Esbozo del planteo del problema

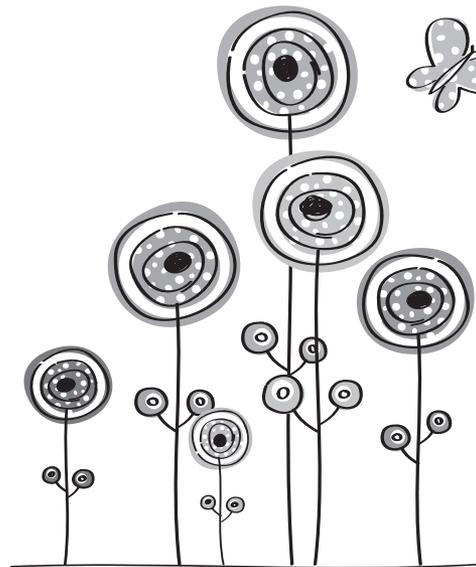
“Lo normal en educación es que la cosa no funcione.”

Philippe Meirieu

Este escrito nace desde la experiencia de trabajo docente en torno a la inclusión en un dispositivo que se genera entre la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 3 D.E. 3 y Jardines de Infantes del D.E. 3 donde nos llaman a intervenir desde el rol de Maestra de Apoyo Pedagógico cuando en los jardines “las cosas no funcionan”.

Siguiendo a Meirieu entendemos que “lo normal en educación es que la cosa no fun-

* Maestra de Apoyo Pedagógico para Inicial.



cion”. Entonces, en tanto educadoras que trabajamos desde la modalidad de la Educación Especial escuchamos y nos hacemos muchas, muchas preguntas, antes, durante, después de cada intervención, para ayudar a producir y no para obstaculizar el acto educativo. Esas preguntas se ponen en relación

con una pregunta pivote que nos formulamos cada vez ante “lo que no funciona”: ¿Qué hago, qué puedo hacer yo aquí?

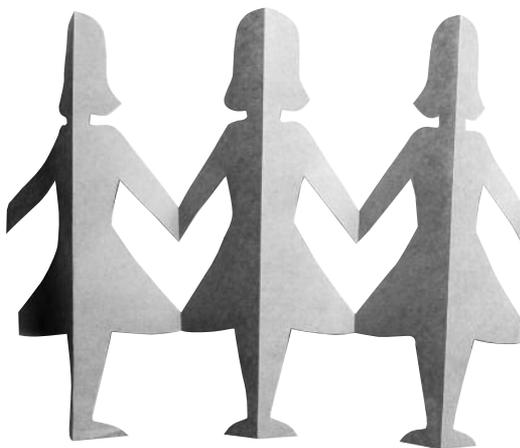
Entendemos siguiendo a Aromi que “no se puede pensar la función educativa si no es bordeando preguntas” (Aromi, 2003); así, junto con la pregunta pivote, nos interrogamos también: ¿cómo ayudamos a producir y a no obstaculizar el acto educativo?, y ¿cómo vamos siendo y estando en estos tiempos neoliberales, en las escuelas, con las y los estudiantes y con las y los otros docentes?

Con Zelmanovich pensamos el campo educativo como un campo de prácticas y de discursos, nos proponemos profundizar en un posible análisis de la función educativa en

tanto práctica del discurso (Zelmanovich, 2010). Arribamos tanto a una descripción como a la posición de los discursos pedagógicos, nos apasiona ir al encuentro de los sentidos que los sujetos construyen sobre su quehacer en la escuela y atendemos las condiciones en las que se despliega el cotidiano escolar en torno a la “inclusión” de las infancias en ella. Buscamos comprender por qué y cómo los actores claves intervinientes hacemos lo que hacemos.

Hebe Tizio nos invita a pensar en la posición de las y los profesionales -en nuestro caso, de la educación- proponiéndonos que la misma no es ajena a la interpretación que hacemos de la situación en la que nos toca intervenir y sostiene que de la actitud que adoptamos se derivan modos de operar y cursos de acción a seguir.

Podemos comenzar por decir -y adhiero a esto, a modo de supuesto al que no quiero renunciar- que mi y nuestro trabajo docente requiere irse centrando en una modalidad que “va buscando cómo intervenir”. Nace de la necesidad de la construcción de una posición que se origina ante la escucha de lo que no funciona en el aula de la mano de la pregunta: “¿qué hago, qué puedo hacer yo aquí?” Y se comienza a responder desde mi no saber-lo y/o pre-suponerlo todo. Ni respecto a mi propio “saber pedagógico” ni “a la situación a abordar en relación con las y los estudiantes” o “con las maestras y los maestros que participan de ella”, puesto en



tensión frente a algo que sí sé y que está en relación con el sentido hacia el cual me oriento: “ayudar a producir y no obstaculizar el acto educativo”.

Quiero, retomando lo expresado antes, delimitar uno de los sentidos fundamentales hacia el cual me oriento precisando el significado de acto educativo. Entiendo, siguiendo a Hebe Tizio, el acto educativo como “aquello que produce una transformación en el sujeto gracias a una transmisión lograda a través del vínculo educativo”.

“El vínculo educativo -continúa la cita- es del orden de lo particular, se establece con cada sujeto, y hay que hacerlo revivir constantemente. El acto educativo, reinventar el vínculo con el alumno, es responsabilidad del maestro, tenemos que creer en lo que hacemos. Para causar el interés en el alumno,

nosotros mismos hemos de estar interesados, que exista una ilusión por enseñar, y estar advertidos de que hay un límite: o nos sumamos a la norma, lo evaluable, el protocolo, o hacemos una apuesta de coraje y de la crisis actual de la educación tomamos lo positivo: apostar por algo nuevo, asumir el riesgo de inventar, abriendo un lugar para el sujeto, recuperar el deseo por enseñar, aumentar el intercambio con otros profesionales... Reinventar el vínculo educativo es posible si hay un deseo en juego.”

Pensamos desde la metáfora La importancia de un faro

*“Un faro quieto nada sería,
guía mientras no deje de girar
no es la luz lo que importa en verdad,
son los 12 segundos de oscuridad”.*

Jorge Drexler

Un faro es una torre de señalización luminosa situada en el litoral marítimo, como referencia y aviso costero para navegantes. Están coronados por una lámpara potente que sirve como guía. El término español proviene del griego antiguo (pharos), haciendo referencia a la torre de señales de la Isla del Faro, en Egipto. La lámpara dispone de lentes de Fresnel, cuyo número, ancho, color y separación varía según cada faro. Cuando en la oscuridad el faro se encuentra en funcionamiento, la lámpara emite haces de luz a través de las lentes, que giran en 360 grados.

Desde el mar los barcos no solo ven la luz del faro, que les advierte de la proximidad de la costa, sino que también lo identifican por los intervalos y los colores de los haces de luz, de forma que pueden reconocer frente a qué punto de la costa se encuentran. Algunos faros también están equipados con sirenas, para emitir sonidos en días de niebla densa, cuando el haz luminoso no es efectivo. Los modernos sistemas de navegación por satélite, como el GPS, han quitado importancia a los faros, aunque estos siguen siendo de utilidad para la navegación nocturna, ya que permiten verificar el posicionamiento de la nave en la carta de navegación.

Luego de esta interesante definición del faro según Wikipedia, nos invitamos a la siguiente metáfora:

Si, en medio del mar de nuestras prácticas pedagógicas personales y compartidas, queremos dejarnos orientar por un FARO que nos ayude a encontrar el rumbo para no obstaculizar el acto pedagógico, entendemos que no será la luz “de lo que vemos que funciona en nuestras aulas” lo que importa sino atender a los momentos de oscuridad donde “la cosa no funciona”.

Un FARO guía no solo por la luz sino por los intervalos donde se suceden momentos de oscuridad. Un FARO nos puede guiar solo si ante la oscuridad aprendemos a ir siendo pacientes. “Para que se vea desde altamar de poco le sirve al caminante que no sepa es-



perar (...) no es la luz lo que importa en verdad, son los 12 segundos de oscuridad”. El poeta y cantautor Drexler nos invita, estando mar adentro en nuestras aulas, a no tener miedo de animarnos a contemplar “aquello que no funciona”. Para nosotros animarnos a contemplar deviene pregunta: “¿Qué hago, qué puedo hacer yo aquí?”

Y la paradoja ante esta pregunta íntima, personalísima, fundante, es que la respuesta solo puede formularse pensando junto a otros. Porque la Educación no es un acto individual, no es una mercancía, es un acto social y compartido. Y si bien cada sujeto particular necesita dar la respuesta ante el acto educativo porque como adultos somos responsables (llamados a dar una respuesta) ante las nuevas generaciones, ninguna respuesta nuestra es fruto solo de nuestra individualidad.

“Todas las sociedades contemporáneas modernas -advierde Philippe Meirieu- han vivido en los últimos 20 años una escalada de individualismo social. Se ha perdido la confianza en el colectivo, y se considera que cada uno tiene legitimidad para proseguir sus intereses individuales en detrimento del bien común. El peligro entonces no es concebir una escuela que no sea inclusiva sino una escuela que se vuelva individualizada e individualista.”

Así el neoliberalismo nos quiere enseñar a pensar considerando los intereses individuales por sobre el bien común. Este es hoy uno de los supuestos más importantes que necesita ser cuestionado, que nos atraviesa y que tenemos que ir aprendiendo a desandar y que tantas veces habita también en nuestras escuelas. Trabajando como maestras de apoyo pedagógico somos convocadas a intervenir por situaciones particulares pero nuestras intervenciones siempre, en la medida de lo posible, apuntan al grupo total.

El valor de un GPS

Carla Wainstock propone pensar que la ruptura del “triángulo amoroso”, vínculo entre el Estado de bienestar, las políticas socioeducativas y las gramáticas pedagógicas, lleva a la conformación del actual Estado de malestar represor y gerencial con el consecuente viraje hacia políticas de separación, dejándonos como GPS para orientarnos en estos tiempos difíciles a las pedagogías lati-

noamericanas de las ternuras como gramáticas éticas y políticas siempre en construcción.

Estos tiempos contribuyen a profundizar un escenario epocal: “que no respeta la diferencia” (Dubrowsky, 2005). Estos tiempos van produciendo nuevas maneras de repartir el juego social y de atender las responsabilidades públicas por la retracción del Estado. Acá retomamos el desafío que nuevamente deviene pregunta: ¿cómo vamos siendo y estando en estos tiempos neoliberales, en las escuelas, con las y los estudiantes y con las otras docentes y los otros docentes?

Trabajar desde una Escuela Integral Interdisciplinaria de Gestión Estatal, institución perteneciente a una modalidad del Sistema Educativo de Argentina: “la Educación Especial”, implica no olvidar que la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) establece que la Educación Especial es una modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes de todos los niveles y modalidades porque comprende al Sistema Educativo como único siendo de suma importancia el Diseño Curricular común para todos.

Y que, en tanto, trabajadoras y trabajadores de la educación necesitamos seguir dándonos una discusión que nos ayude a complejizar los procesos de inclusión. La integración escolar requiere debatir de mane-

ra crítica requisitos indispensables para que sea efectiva y no una mera retórica vacía y a la vez peligrosa porque nos aísla a unas/unos de otras/otros. (Para animarnos a este debate nos inspiramos a partir de lo propuesto por el secretario de Educación Especial de UTE, Jorge Godoy, en el documento con motivo del Día de la Educación Especial del 9 de agosto de 2018.)

Un escenario epocal que no respeta la diferencia, que produce un vaciamiento de la complejidad de los sujetos proponiendo lecturas neurocognitivas sobre la subjetividad como paradigma único y que tensiona nuestra posición de ciudadanos con obligaciones y derechos hacia una postura de consumidores apoyada en la meritocracia, nos predispone a sumarnos a la norma, lo evaluable y el protocolo. En el mar de las aulas que compartimos, muchas veces aseguramos nosotras y nosotros mismos:

“... casi sin darnos cuenta una organización escolar que descansa en el supuesto de que proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos (...) al final de un proceso más o menos prolongado, desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista; todos los miembros del grupo [habrán] aprendido las mismas cosas [y que] cuando en un aula [como maestros] «decimos» algo del orden de la enseñanza, lo [hacemos] con la expectativa (o, por lo menos, bajo el mandato) de

que lo escuchen todos, de que lo entiendan de modos más o menos similares y de que lo aprendan de la manera lo más próxima posible a lo que (...) [pensamos] cuando se planificó la enseñanza”.

En sintonía con este supuesto, mar adentro de las aulas en las que nos llaman a intervenir, solemos escuchar muchas veces en los jardines la queja: “no cumple las consignas” a modo de presentación de más de una niña o un niño.

Escuchar nos invita a cuestionar y cuestionarnos también sobre el sentido de las tareas y de las acciones: sobre estereotipos de la educación y de la educación infantil. Una posible formulación en preguntas para iniciar el análisis en este sentido: ¿cómo y qué enseñamos?, ¿cómo y dónde se aprende?, ¿cómo y dónde aprende esa niña o ese niño que está formando parte de este grupo?, ¿cuándo esta niña o este niño no interpreta las consignas: en propuestas de grupo de sala total, en propuestas de pequeños grupos?, ¿ese no interpretar se repite y del mismo modo en otros contextos: la clase de Educación Física, de Música?, ¿qué consignas se proponen: de un paso, de dos pasos?, ¿aprender y hacer es lo mismo?

Ante “la normalidad de que algo no funcione en nuestras aulas” nos invitamos a seguir desarrollando una actitud paciente que resignifica necesariamente nuestro lugar como adultos transmisores de la cultura, asu-

Palabras clave:
Media,
derecho a
la educación,
feminismo,
historia de luchas
sindicales.

TRABAJADORAS DE LA EDUCACIÓN QUE NO FUERON SEGUNDAS MADRES

“Quisiera entrar por el ojo de una aguja
al reino de la gente donde ninguna edad
sea pecado, ningún sexo demasiado pequeño,
ningún ser un poco menos.”

Laura Devetach¹

Flavia Vitale*

NI DIOS

La primera huelga documentada ocurrió en el Antiguo Egipto, organizada por los trabajadores y artesanos de Set Maat durante el reinado de Ramsés III, hacia el año 1166 a.C.

Pero el origen de la huelga ya unida al movimiento sindical y las primeras protestas obreras se sitúan en Inglaterra. Allí surgió un movimiento popular llamado *ludismo*, con-



ducido por Ned Ludd y conocido como el movimiento de los rompedores de máquinas (1810-1811). “Acariciadores” de trenes, dirían algunos en nuestro país. En años posteriores -1830- en Inglaterra, aparecieron las primeras organizaciones obreras de carácter

gremial (trabajadores que se dedicaban solo a un oficio).

Los movimientos sindicales de distintas inclinaciones políticas (anarquismo, comunismo, socialismo) fueron también asociados al desarrollo teórico de la existencia de una clase trabajadora en una lucha de clases para el reconocimiento del trabajo, como una fuerza de gran valor.

* Profesora y Licenciada en Psicología (UBA). Docente de la Modalidad de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Perito de Oficio del Poder Judicial de la Nación. Miembro de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina.

Para ese entonces ya se habían promulgado (1799-1800) las Combination Acts, leyes inglesas que prohibían los sindicatos y que luego los regularon -en tanto asociaciones de trabajadores- como también las huelgas. Estas leyes facilitaban al Estado inglés reprimir a los trabajadores mediante fuerzas públicas, incluido el ejército. Mientras estuvieron en vigencia, permitieron la persecución sindical, empujando a que movimientos populares (como el ludismo) se movieran en la clandestinidad. Sin embargo, la presión y la lucha popular lograron ganar la partida en Inglaterra y el Parlamento las derogó en 1924.

Si analizamos estos sucesos respecto de nuestro país y la lucha docente en particular, podemos establecer una relación con la situación actual de Argentina.

El PRO, liderado por Mauricio Macri, ha querido y quiere instalar entre nuestras trabajadoras y trabajadores la demonización de los sindicatos. En este sentido cabe recordar la represión a los docentes, cuando se estableció la Escuela Itinerante frente al Congreso, como modo de protesta frente al incumplimiento de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (paritaria nacional). Las fuerzas policiales reprimieron a las y los maestros de distintos sindicatos. El agravante es que el Estado nacional intentó legitimar este hecho y minimizarlo, mientras insistía en las amenazas a dirigentes sindicales.

También fue notoria la posición de la gobernadora de la provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, con su llamado e invitación a “desindicalizarse”, intentando segregar la lucha de la clase trabajadora, fundamentalmente la organización docente. Ni con su empatía de género hemos contado las trabajadoras de la educación.

Lo llamativo es que la lucha por el derecho a una educación de calidad es un movimiento que ha tenido gran participación femenina desde sus orígenes, sobre todo en nuestro país.

Como resultado de estos entramados políticos y del momento actual, las trabajadoras argentinas junto a dirigentes sindicales de diversos gremios han tendido a alinearse, no solo por conciencia de clase trabajadora sino también por sororidad, frente a la necesidad de resistir los avances de un gobierno mercantilizante y patriarcal.

NI PATRÓN

En nuestro país se registran indicios de resistencia de las docentes aproximadamente desde 1830. *“Mariquita Sánchez se vincula con la Sociedad de beneficencia, entidad destinada a impulsar desde el área pública la educación femenina de todos los sectores sociales... Sus responsabilidades serán: dirigir e inspeccionar las escuelas de las niñas”.*



Domingo Faustino Sarmiento, *“al asumir como director del departamento de escuelas de estado de Buenos Aires...”* intentó boicotear la función de Mariquita Sánchez como educadora y correrla de su cargo, pero *“la comisión de mujeres que la preside rechaza tal determinación”*². En Argentina las mujeres han sido parte activa de la lucha de la clase trabajadora, unida al movimiento sindical.

ORÍGENES DE LA RESISTENCIA

Por el año 1881 ocurría un hecho inédito para la lucha docente: *la primera huelga docente encabezada por mujeres*. Fue la protesta a cargo de las maestras puntanas, lideradas por Enriqueta Lucero, casada con un dirigente sindical simpatizante del marxismo. La compañera condujo una de las primeras huelgas docentes del mundo reclamando el pago del salario.



Un grupo de maestras originó la chispa, enviaron una carta a Sarmiento, que la extendió a todas las provincias apoyando a las maestras y maestros en su reclamo. Terminaron alejándolas de sus cargos, por considerar la carta como desacato a la autoridad. Algunas versiones aseguran que Domingo Faustino Sarmiento no intercedió para evitar los despidos de las docentes huelguistas.

*“Incluso Sarmiento apoyó enfáticamente las medidas del gobernador Zoilo Concha para que no lograra promoverse una desmoralización general de la enseñanza”.*³

Juana Manso⁴ tuvo un importante papel en ese momento, como prestigiosa docente y feminista. Sus ideas centrales incluían el desacuerdo por la dominación de la iglesia católica y el énfasis en que la educación pública debía ser mixta.

Al año siguiente -1882- se llevó a cabo el Primer Congreso Pedagógico, al que asistieron gran cantidad de trabajadoras de la educación. Uno de los temas destacados fue la discusión acerca de si la educación debía ser laica o religiosa.

*“Desconfiaba Sarmiento de la composición predominantemente femenina del Congreso Pedagógico, ante la inminente discusión sobre la enseñanza laica o religiosa en las escuelas primarias.”*⁵ Frente a esta pulseada, el sector más conservador trató de detener la sesión pero las docentes lograron imponerse y defender su posición.⁶



Juana Manso

Ese siglo fue, sin duda, una etapa histórica de gran relieve para las mujeres profesionales de la educación en Argentina. *“La capacidad de sacrificio, de altruismo y de abnegación que era necesaria para la tarea docente (Alliaud, 1992) también aparecen con connotaciones ‘femeninas’ en las distintas fuentes”:* *“La educación y todos los empleos que se relacionan con ella, necesitan ante todo del don del sí mismo. Y este don de sí mismo, ¿dónde encontrarlo más grande y más complejo que en la mujer? La mujer se sacrifica por naturaleza, ha nacido para sacrificarse. Es lo que hace su fuerza al mismo tiempo que su gracia, es el secreto de su felicidad”* (Monitor, 1889-1890).⁷

En el año 1896 aparecen las primeras publicaciones obreras feministas en una revista-diario llamada *La Voz de la Mujer*, en París, dirigido por Eugéne Niboyet. Este medio gráfico fue utilizado como herramienta de protesta femenina y fue tomado en Ar-

gentina por la anarco sindicalista Virginia Bolten. Se sentaban las bases del movimiento feminista encausado en la conciencia de clase trabajadora.

HACIA LA IGUALDAD DE DERECHOS

Entre 1900 y 1910 se destacaron mujeres como Elvira del Carmen Rawson Guiñazú⁸, una de las fundadoras del primer Centro Feminista creado en nuestro país para reclamar por el reconocimiento de la igualdad de derechos civiles y políticos de hombres y mujeres. Con esto se problematizaba el lugar que se venía reservando para la mujer en nuestra sociedad patriarcal.

Guiñazú participó activamente en el Primer Congreso Femenino Internacional realizado en Buenos Aires en 1910, en ocasión del Centenario. También fue la participación de las mujeres muy importante para el cultivo de los derechos y la igualdad de las trabajadoras en nuestro país. En 1902 Alicia Moreau de Justo, junto a un grupo de compañeras, fundó el Centro Socialista Feminista y la Unión Gremial Femenina. Por su parte, Julieta Lanteri (simpatizante del partido Centro Independiente) fue la primera mujer iberoamericana que votó.

En el año 1919 se produce la segunda huelga docente más importante de nuestro país. Esta vez a cargo de la provincia de Mendoza, donde las mujeres docentes volvieron a tener un rol preponderante. *“Se concibe la huelga de maestras como una magnífica exteriori-*

*zación de resistencia y solidaridad tanto más digna de aplauso cuanto son mujeres en este caso las que se atreven a la lucha más terrible que haya memoria en la provincia*⁹ (La organización obrera, 09/08/1919).

En 1944 se crea la Dirección del Trabajo y Asistencia a la Mujer, mientras Juan Domingo Perón estaba en la Secretaría de Trabajo. Se sentaban las bases para un cambio político y cultural.

En el año 1946 Perón asume como presidente y Eva Duarte pronuncia su primer discurso político, en el cual exige la igualdad de derechos para hombres y mujeres. Se logra, gracias a su militancia y convicción, que el 33% de los cargos políticos del partido fueran ocupados por mujeres. Nace una nueva etapa política para el movimiento feminista y de las trabajadoras, que se venía gestando desde años anteriores.

En 1949 Eva Duarte forma el partido peronista femenino, y en ese mismo año se aprueba la ley (que un dirigente de la UCR había presentado como proyecto) de sufragio femenino. Las mujeres ya pueden votar.¹⁰

Luego de esa etapa de florecimiento de derechos femeninos y laborales para todos y todas, en el año 1955 llega la conocida Revolución Libertadora. El peronismo y todos los derechos logrados quedan proscriptos.

En las décadas del '60-'70 hubo un gran auge del movimiento obrero feminista en Ar-



Alicia Moreau de Justo

gentina. En ese contexto tuvo lugar nuevamente una huelga docente, que obtiene como corolario que el estatuto del docente se convierta en Ley, tal y como lo tenemos hasta nuestros días. Gran instrumento y escudo para defender los derechos de los y las trabajadoras de la educación de los ataques del neoliberalismo, que intenta mercantilizar la educación.

En paralelo iba creciendo en nuestro país el movimiento feminista de una forma más bien escondida hasta el *Cordobazo* (1969). Esta iniciativa popular, además de haber sido un movimiento estudiantil y obrero, fue también la visibilización del malestar provocado por una sociedad patriarcal y represora. Era un clima de represión cultural, similar al de Francia y su movimiento conocido como el Mayo Francés (1968). Se suspendían obras teatrales, se prohibían libros de docentes y escritoras como Laura Devetach. Para un gobierno que ponderaba en nuestro país una cultura conservadora, las mujeres solo po-

dían estar en sus hogares y las que eran maestras tenían asignada en la escuela una función de docencia-maternal, de ese modo quedaba invisibilizado el rol profesional de la mujer educadora.

UNIDAD DE LAS TRABAJADORAS

En este escenario hicieron su aparición las primeras organizaciones feministas, que a su vez dieron lugar a repensar nuevamente el lugar de la mujer y su correlato en el mundo del mercado laboral. Como se puede deducir, la batalla fue y es cultural.

Volviendo al colectivo de las y los trabajadores de la educación, el 11 de septiembre de 1973 se conforma la CTERA, que reúne diferentes sindicatos docentes de todo el país y promueve estatutariamente estrategias para lograr la unidad en cada jurisdicción, evitando la dispersión que debilitaba su efectividad, un proceso demorado por los golpes de Estado y las dictaduras militares, que mataron, persiguieron, torturaron, encarcelaron y desaparecieron a sus dirigentes y obturaron la actividad sindical.

Algo similar a lo que ocurrió en Inglaterra en la época de las Combinations Acts, como ya se dijo. En Argentina, varias compañeras asumieron cargos en la dirigencia sindical docente.

“En 1974 mujeres que participaban también de otros agrupamientos conformaron el Frente de Lucha por la Mujer. El auge de la



milancia política que tuvo lugar entre fines de los años '60 y mediados de los '70 impulsó el surgimiento de grupos de mujeres que intentaron la construcción de un lugar propio dentro de sus respectivas agrupaciones políticas. Indudablemente el movimiento de mujeres, tanto de aquellas que llevaban una doble militancia (política y feminista) como de las feministas puras, se vio fuertemente afectado por la sangrienta dictadura militar que se inició el 24 de marzo de 1976 y que perduró hasta el 10 de diciembre de 1983.

“Hubo verdaderamente un antes y un después del golpe militar ya que la represión política e ideológica imperante impidió el libre intercambio de ideas.

“Los ámbitos se cerraron y de las discusiones en espacios públicos se pasó a los interiores de las casas.

“A su vez, durante los años de la represión surgiría un movimiento de mujeres no específicamente feminista, pero en el cual tendrían un importante protagonismo. Nos estamos refiriendo al movimiento de derechos humanos cuya agrupación emblemática fueron las Madres de Plaza de Mayo.

“No obstante, en el clima de represión imperante podemos encontrar durante la dictadura algunas organizaciones que resisten y sostienen discusiones y reivindicaciones feministas.



Evita

“A partir de 1987 (gobierno de Raúl Alfonsín) con la creación del primer espacio estatal, la Subsecretaría de la Mujer, se inició una nueva etapa de intercambio con el Estado. La dinámica ‘feminismo-Estado o feminismo-movimiento de mujeres-Estado’ fue variando a lo largo de las diferentes administraciones: la radical hasta 1989 y la menemista hasta 1999.”¹¹

En 1988 ocurre una nueva huelga, que se conoció como el *Maestrazo*¹². Una de las más importantes de nuestro país, que duró 42 días.

Finalmente durante 1989 se alcanza el mayor grado de integración con un sindicato único por jurisdicción. Hoy las entidades de base de CTERA incorporan a docentes de todos los niveles y modalidades tanto del ámbito público como privado. En el 2000 trabajaban en todo el país 622.000 docentes. La afiliación promedio es del 55%. CTERA tiene incorporado al 45%

del total nacional de educadores llegando a 234.000 afiliados cotizantes.

A diferencia de la huelga anterior, con el *Maestrazo* no se lograron resultados muy felices. Entre los principales causales de la derrota se presume la división sindical. Algo que preocupa a nuestros dirigentes, trabajadores y trabajadoras en nuestros días.

En estos tiempos se promueve, desde las organizaciones que representan a los y las trabajadoras, la unidad como principal herramienta de lucha frente a los gobiernos que tienden a balcanizar las luchas obreras y usarlas en su favor.

Mirando la historia retrospectivamente podemos tomar y hacer propias las palabras de Camille Sée: *“Dicen que la historia se repite, lo cierto es que sus lecciones no se aprovechan”*.¹³

Durante el segundo período del menemismo¹⁴ comienza otra gran lucha docente, conocida como la *Carpa Blanca*, que duró 33 meses. Marta Olinda Maffei fue una docente, política y dirigente, principalmente reconocida por encabezar la instalación de esta carpa docente frente al Congreso de la Nación, en reclamo de aumento de fondos para la educación entre 1997 y 1999, durante su desempeño del cargo de Secretaria General de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA).¹⁵

En ese período hubo manifestaciones en otras provincias, no solo en Buenos Aires. Durante una de ellas asesinaron a una manifestante llamada Teresa Rodríguez (esposa de un docente que había ido a apoyar la huelga), lo que lleva a CTERA a llamar a un paro general. En diciembre de 1999 se levanta la Carpa Blanca con la aprobación del Fondo Nacional de Incentivo Docente.

En el año 2003 asume Néstor Kirchner la presidencia, ganando democráticamente con el 22 % de los votos. Durante 12 años se ganaron derechos, en el período llamado kirchnerismo¹⁶. En 2017 resurge una gran manifestación docente a nivel nacional, encuadrada bajo el nombre de Escuela Itinerante.

Nuevamente las y los docentes salen enfáticamente a la calle exigiendo que se cumpla con la Ley de Financiamiento Educativo nacional. Lucha que aun sigue en pie, ya que el gobierno actual, emparentado con el FMI, no está dispuesto a ponerla en cumplimiento. Más bien está empeñado en alejar a las y los trabajadores de nuestro país de sus derechos soberanos, queriendo someter a la Argentina a la colonización del imperio Trump a costa de precarizar la educación pública, es decir de vulnerar un derecho humano. La educación es un derecho, no un privilegio de clase.

El lugar de las mujeres docentes sindicalistas aparece fuertemente representado nuevamente en la CTERA por una mujer, Sonia



Alesso, secretaria general desde el año 2017 hasta nuestros días. Sucedió en el mismo cargo a Stella Maldonado, quien falleció siendo dirigente sindical de dicha Confederación, en el año 2014.

NI MARIDO

¡Sitio en deconstrucción!

“(...) Y esto es la diferencia de la deconstrucción. Esta es, en efecto, una interrogación sobre todo lo que es más que una interrogación. Es por ello que vacilo todo el tiempo en servirme de esta palabra. Lleva consigo sobre todo aquello que la pregunta ‘¿qué es?’ ha dirigido al interior de la historia de Occidente y de la filosofía occidental, es decir, prácticamente todo, desde Platón hasta Heidegger. Desde este punto de vista, en efecto, uno ya no tiene absolutamente el derecho a exigirle responder a la pregunta:

“¿qué eres?” o “¿qué es eso?” bajo una forma corriente.”

Jacques Derrida

(Le Monde, martes 12 de octubre 2004)

UN FEMINISMO PARA EL 99%

Durante esos 12 años de gobierno peronista, precisamente en el año 2009, se sancionó la Ley 26.485 (“Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”) que amplió en el país la definición de “violencia contra las mujeres”. Por el año 2015 y bajo la consigna *Ni una menos*¹⁷ crece el movimiento feminista. Es un colectivo de protesta contra la violencia contra la mujer y su consecuencia más grave y visible, el femicidio.¹⁸ (Se declara ley en el año 2012.)

El feminismo ha sido y es objeto de interés de los estudios de género. *“Estudiar relaciones de género implica también recuperar procesos de negociación, de resignificación y de lucha...”*¹⁹ de las mujeres trabajadoras. Por eso este trabajo pone de relieve la importancia de interpelar al campo educativo, sobre la feminización y el rol maternal de la docencia.

También Cristina Fernández fue la primera presidenta pionera al utilizar un lenguaje inclusivo, para dirigirse al pueblo, utilizando el “todas y todos”, y no definir a la masa por el masculino, como no ha sucedido desde el final de su mandato hasta nuestros días.

Esto ha repercutido socialmente, en muchos casos fue ninguneado por la derecha neoliberal y patriarcal. Sin embargo, en nuestros

días el lenguaje inclusivo es un tema de debate y de notable importancia en nuestras escuelas.

La lucha de la clase trabajadora leída en relación con el movimiento feminista, como se viene delineando a lo largo de esta ponencia, deja entrever cómo el contexto político y social influye directamente en todas las instituciones, y notablemente en la familia a lo largo de todo el siglo XIX hasta la actualidad.

En el caso de las mujeres ha sido muy complejo desaprender el rol de esposas-amas de casa e incluirse y ser vistas como profesionales y trabajadoras. Aun cumpliendo la misma función en el mundo del trabajo, los maestros nunca han sido entendidos como segundos padres.

“La naturaleza aparece siempre como la fuente originaria: las capacidades educadoras de las mujeres son en realidad una extensión de sus capacidades maternas.”²⁰

El movimiento feminista viene interpelando a la clase trabajadora, a los gobiernos y fundamentalmente echa luz a los vaivenes de los Estados neoliberales tanto en el ámbito público como en privado.

Durante el período de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner se aprueba la jubilación para las amas de casa. Dio el derecho a resarcimiento, al menos amortizar algo después de tanta explotación y mano de obra



barata de la que el Estado venía abusando.

Esto ha influido significativamente en las instituciones familiares, ya que las mujeres además de aportar tiempo de trabajo también estaban en condiciones de aportar dinero y así empoderarse como trabajadoras. Recién en el año 2009 se aprueba la licencia por paternidad, ocurre también dentro del mismo período histórico.

Por otra parte cabe mencionar, también durante el gobierno Cristina Fernández de Kirchner, a Juliana Di Tullio, quien fue presidenta del bloque oficialista de diputados, cargo ocupado por primera vez por una mujer en la historia argentina. Di Tullio fue embajadora y promotora desde la Cancillería en relación con la situación de las mujeres entre 2003 y 2005. Fue reelecta como diputada nacional por la provincia de Buenos

Aires en 2009. Se desempeñó como vicepresidenta del bloque del Frente para la Victoria hasta mayo de 2013 cuando ocupó la presidencia del bloque oficialista de diputados.

Son todas bases que se fueron sentando para dar a luz nuevas organizaciones de resistencia frente al patriarcado, entendiendo la lucha de las mujeres trabajadoras como un proceso, con el objetivo de lograr un feminismo libertario y basado en la autonomía.



Es importante que el movimiento feminista tenga como norte generar conciencia de clase trabajadora, ya que ha sido un puntapié central por el cual las mujeres han quedado excluidas y dejadas de lado de la actividad laboral y por ende sindical, espacio en donde se discuten derechos laborales, se debate política y se plantea la desigualdad de las mujeres en el mundo del trabajo.

El sistema económico actual se apodera de miles de horas del trabajo que las mujeres realizan y que son el combustible para la reproducción del capital, que nadie ve pero del que todos gozan. Tuvimos años de un glorioso caldo de cultivo que dio luz a nuevas organizaciones de resistencia frente al patriarcado, como el movimiento feminista, un proceso hacia la autonomía de las mujeres y en unidad con la lucha sindical anticapitalista.

El desafío, entre muchos otros, que queda a las mujeres trabajadoras y del movimiento feminista no es solo ocupar los espacios de poder que siempre han ocupado los hombres, sino pensar en cómo reestructurar dichos espacios, desmonopolizándolos de la producción y la reproducción de normativi-

dad y normalidad patriarcal y constituirlos en clave feminista. Pensemos el *género* como un espacio que promueva una normatividad alternativa, que nos constituya como mujeres trabajadoras del pueblo, que no solo disputan espacios de poder sino que disputan el sistema de relaciones de poder.

Por estas razones, si hablamos de lucha feminista, hablamos de derechos de las trabajadoras y de una posición política en la “*que ninguna edad sea pecado, ningún sexo demasiado pequeño, ningún ser un poco menos*”. ■



NOTAS

1. Feminismos populares. Pedagogías y políticas. Claudia Korol (comp.). Cap.: Resistir con alegría. Diálogo con Liliana Daunes. Roxana Longo, Analía Bruno y María Pomacusi. Pág. 235. Laura Devetach, docente y escritora argentina. Su libro *La Torre de Cubos* fue censurado durante la dictadura cívico militar del 1976, por la “operación claridad”.
2. Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930, Graciela Morgade (comp.). Cap.: Sarmiento y los feminismos de su época. Una visión novedosa de la participación femenina en la educación y la cultura. Mabel Bellucci. Págs. 45 y 46.
3. Asociaciones y gremios docentes. Martín Acri. Barcos Ediciones, 2013. Pág. 56.
4. Mujeres tenían que ser. Felipe Pigna. Buenos Aires, Editorial Planeta, 2011. “Juana Manso fue la primera mujer vocal del Departamento de Escuelas y luego de la Comisión Nacional de Escuelas”.
5. Mujeres en la educación. Op. cit.
6. Feminismo populares. Op. cit. Cap.: Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. Pág. 119. Colectiva Feminista La Revuelta.
7. Mujeres en la educación. Op. cit. Cap.: La docencia para las mujeres: una alternativa contra-

dictoria en el camino hacia los saberes “legítimos”. Pág. 76.

8. Durante la Revolución del Parque en 1890 estableció con otros médicos un hospital de campaña en el frente de batalla para atender a los heridos. Ingresó a la Unión Cívica primero y a la Unión Cívica Radical después. Orientó su ejercicio de la medicina hacia las enfermedades femeninas. Fue profesora de higiene y puericultura.
9. Mujeres en la educación. Op. cit. Cap.: La huelga docente de 1919 en Mendoza, Graciela Crespi. Pág. 167.
10. Desde la llegada del justicialismo al poder en 1946 Eva Duarte de Perón bregó por la sanción de esa reglamentación ya que la Ley Sáenz Peña, que regía desde 1916, propiciaba el sufragio universal y obligatorio exclusivamente a los hombres y dejaba a las mujeres en un rol de inferioridad cívica.
11. Feminismos en la Argentina de los '70 y los '80, por prof. y mg. C. Fernanda Gil Lozano. Historia, género y política en los 70. Eje 1: Espacios de Lucha y militancia. Instituto Interdisciplinario de estudios de Género (UBA).
12. Wikipedia. “Huelga docente 1988 El Maestrazo”.
13. Camille Salomon Sée (Colmar, 1847-París, 1919), político francés de origen judío. Hijo de un

asesor de negocios cuya familia se asentó en Bergheim a principios del siglo XVIII. Promotor de la Ley de 1880 que establecía institutos de enseñanza secundaria (Lycées) para niñas, creó la École Normale supérieure en Sèvres en 1881. Desde 1876 hasta 1881 fue diputado por el departamento del Sena.

14. Período histórico argentino comprendido entre los años 1989-1999.
15. Wikipedia.
16. Período histórico argentino comprendido entre los años 2003-2015.
17. En 1995, Susana Chávez escribió un poema con la frase “Ni una muerte más” para protestar por los feminicidios en Ciudad Juárez. En 2011, la poetisa fue víctima de feminicidio. Vanina Escales, comunicadora y activista, propuso “Ni una menos” para llamar a la maratón de lectura del 26 de marzo de 2015 y el nombre se mantuvo para la movilización del 3 de junio de 2015.
18. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-207885-2012-11-15.html>
19. Mujeres en la educación. Op.cit. Presentación. Pág. 14.
20. Mujeres en la educación. Op. cit. Cap.: La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes “legítimos”. Pág. 75.



Palabras clave:

Media,
ASE VI,
integración,
inclusión,
intervenciones.

A RÍO REVUELTO... PERDEMOS TODOS

Luciana Belotti* y Sol Damiano**

Presentación

Este trabajo se propone dar cuenta de algunas tensiones, propias de cualquier campo de trabajo, que se suscitaron a la hora de la puesta en acto de la intervención. Una (o varias) intervenciones son las que se ponen en juego frente a una situación disruptiva, fuera de la común, que genera ansiedades, malos entendidos y abundancia de intervenciones.

La situación por analizar se sucede en una escuela de Nivel Medio en Ciudad de Buenos Aires, situada en un barrio de nivel socio-económico medio-bajo, en un edificio de grandes dimensiones, que cuenta con un reducido Departamento de Orientación y con una población total aproximada de 500 alumnos.

La escuela hace un pedido a este equipo de asistencia socio-educativa: un alumno pa-



dece de hidrocefalia con el concomitante dolor de cabeza que le impide la asistencia regular requerida por el sistema educativo. Sus inasistencias reiteradas inquietaban a los actores escolares involucrados. Como suele suceder habitualmente, los inconvenientes se van acumulando a medida que pasa el tiempo y que no aparece esa "solución mágica" para resolver "el problema". La tensión

crece y se piden más miradas, más personas, más equipos: ¡qué alguien nos ayude! A todos...

En este trabajo abordaremos lo que en un primer momento observamos como sobre-intervenciones pero que en un segundo tiempo podríamos entender desde una tensión, un campo de lucha que se genera entre la escuela, el alumno, la familia y todos los equipos que intervinieron en este caso. Consideramos que la propia situación nos brinda el marco de inteligibilidad para describir qué tipos de efectos, tensiones, atravesamos los profesionales de estos equipos. Por lo cual, no evaluaremos la situación exclusivamente sino que intentaremos una evaluación de nosotros en esta disputa, para dar cuenta de una aproximación a las tensiones propias que suceden en la práctica actual.

Entretelones de malestar creciente

A mediados del 2014, se solicita intervención de nuestro equipo por intermedio del Departamento de Orientación. Vamos a referirnos

* Luciana Belotti. Psicóloga y profesora (UBA). Coordinadora Regional Equipo ASE VI, Ministerio de Educación, G.C.B.A.

** Sol Damiano. Psicóloga y profesora (UBA). Integrante Equipo ASE VI, Ministerio de Educación, G.C.B.A.

al alumno con el nombre de “Pierre”, en alusión al texto escrito por Michel Foucault (Foucault, 2001).

En un primer momento, la demanda se centra en el hecho de que el alumno, quien cursa el primer año de secundaria, padece reiterados dolores de cabeza producto de una hidrocefalia diagnosticada un año atrás, lo que trae aparejado frecuentes inasistencias.

Cabe aclarar que, para ese entonces, el Equipo de Integración dependiente de la Escuela Integral Interdisciplinaria ya había comenzado a trabajar con un proyecto destinado a Escuelas de Nivel Medio llamado “Inclusión en Escuela de Nivel Medio Común”. Un dispositivo que tiene por objetivo facilitar el desempeño en secundaria de los alumnos. Algunos, cuyo recorrido escolar primario se realizó en Escuelas Integrales Interdisciplinarias (Ex-Escuela Recuperación); y otros, en los que desde el Departamento de Orientación se perciben dificultades en el desarrollo pedagógico.

En los encuentros entre el Departamento de Orientación, Proyecto de Integración, Conducción y Equipo ASE, se ponía en juego la pregunta: cómo compensar las ausencias a clases de Pierre. Frente al obstáculo, ciertos cuestionamientos comandaban las intervenciones: ¿La hidrocefalia va a incidir en su aprendizaje? ¿Cómo va a aprender si no puede asistir regularmente? Y finalmente:



¿qué tenemos que hacer? Por lo pronto, desde la escuela se consideró llamar a estos dos recursos externos: Equipo ASE y el Proyecto de Integración.

En ese momento la escuela contaba con un diagnóstico preciso presentado por el neurólogo que atendía al alumno, extremadamente detallado, pero que nadie entendía del todo. Eran términos médicos que corroboraban la complejidad sintomática del alumno pero que respecto de lo escolar solo incluía un certificado con la siguiente leyenda: *“El alumno puede concurrir a Educación Física sin recibir golpes en la cabeza”*. ¡Crisis en la escuela! ¿Qué querrá decir el médico con esto? ¿Nos está pidiendo que garanticemos que no habrá accidentes? Convengamos en que la indicación era un tanto dificultosa. Uno tenía una sensación contradictoria: por un lado, la habilitación a realizar Educación Física y, al mismo tiempo, una inhabilitación respecto de lo que no podía pasar, los golpes en la

cabeza. Se hace presente una preocupación más, pero ya no de índole pedagógica.

Posteriormente al receso de invierno, se comienza a evaluar la posibilidad de Escuela Domiciliara, debido a que las inasistencias se volvieron aún más recurrentes. Desde la escuela se solicita dicho recurso, previo acuerdo con la familia, pero a la hora de poner en marcha el dispositivo aparece otro inconveniente: el domicilio. La familia posee un negocio familiar de un lado de la avenida Rivadavia y su hogar está del otro lado de la mencionada avenida.

Recordemos que Escuela Domiciliara está dividida en dos equipos, uno de cada lado de Rivadavia. Debido a la dinámica familiar, podían acomodarse para esperar a la maestra de escuela domiciliaria unos días de la semana en su casa y otros en el negocio familiar. Como resultado, el equipo directivo decide que el alumno realice trabajos prácticos domiciliarios de cada materia, y en acuerdo con una de las hermanas de Pierre, quien también cursaba en la escuela, se establece la posibilidad de que fuera ella quien lleve y traiga las tareas. Finaliza el 2014. Pierre termina primer año con dos materias previas.

En 2015 comienza segundo año. Todos los participantes nos sentimos en la necesidad de organizarnos. Pensamos internamente que el año anterior había sido caótico para todos: escuela, equipos, familia y, por su-



puesto, el mismo Pierre. Esos primeros momentos del año nos encuentra más motivados, aunque no va a ser tan sencillo...

Decidimos organizarnos. Ni bien comenzó el año armamos una reunión con la familia y todos los equipos intervinientes hasta ese momento: Conducción, Departamento de Orientación, maestra integradora y coordinadora del proyecto de Escuela de Inclusión y Equipo ASE.

Primero, compartimos la necesidad de orientaciones a la escuela por parte de los médicos tratantes; segundo, se sugiere la posibilidad de consultar a una psicopedagoga del Área programática de Salud; y por último, se señala la importancia de que concurra a contra-turno a apoyo escolar. Hasta ahí todos contentos, pero lo cierto es que nada de esto fue posible. Las sugerencias de los profesionales de salud no aparecieron, el apoyo a contra-turno fue imposible para la familia, como también la idea de llevarlo a otro Hospital para el turno con un psicopedagogo. Todo se tornaba engorroso, no solo para la familia sino para la escuela y los equipos.

De nuevo, no sabemos qué hacer. A mediados de ese año, el rendimiento del alumno cae en picada y las inasistencias se acumulan en alza. Las preguntas, las molestias surgen por todos lados: ¿Cómo vamos a continuar? ¿Qué deberíamos hacer? Si ya se ha hecho todo... Llegando casi a fin de



año, se evalúa solicitar orientación del Gabinete Central a fin de comprobar si otra mirada nos permite comprender dónde estamos y cómo ayudar a un alumno que sufre. Por otro lado, nosotros, con la presencia de ese “no poder” todo el tiempo. Un “no poder” que debemos poner en cuestión, ¿es que no podemos o hay algo de ese “deber hacer” que no alcanza?

Comienza el 2016, Pierre repite segundo año. Por su lado, Gabinete Central considera pertinente intervenir. Se suma otro equipo más, otra intervención exterior más. Y se añade otro condimento, el cambio de turno. Pierre pasa del turno mañana a la tarde. Esta situación de “pase” es evaluada por la conducción como algo positivo, favorable en términos de que esto le permitiría tener menos inasistencias por ausencias y llegadas tarde.

Avanza nuevamente el malestar, ahora se presenta en la idea pasiva de esperar a que Gabinete Central defina cuál es el camino a seguir. La escuela queda a merced de esta espera, al igual que todos nosotros. Una espera que suena más a un respiro que a otra cosa.

Se realiza el primer encuentro entre referentes escolares tanto del turno mañana como de la tarde para concretar finalmente el “pase”. Desde el minuto uno se pone sobre la mesa la necesidad de acordar quién sería el referente, o sea, la persona encargada de realizar el acompañamiento escolar. El equipo directivo expresa la conveniencia de que la encargada de dicha tarea fuera la psicopedagoga del Departamento de Orientación, profesional que, paradójicamente, no se encontraba presente en dicha reunión.

La sensación era estar en un partido de cartas ya jugado. Una sensación de espectador con gusto amargo. ¿Existe la remota posibilidad de pensar alguna estrategia? ¿Tiene sentido hacerlo? Este es un punto por subrayar, este momento de “foja cero” esconde algo por analizar, que nadie espera nada porque ya se hizo todo y porque, en todo caso, hay otro que va a decir qué hacer.

Qué tenemos que hacer Qué estamos haciendo...

Si contabilizamos la cantidad de recursos puestos en juego, creemos que en pocas

oportunidades se ha dado tamaño número. Desde Educación serían: la propia Escuela con su Departamento de Orientación, el Equipo ASE, la Escuela Interdisciplinaria, Escuela Domiciliaria, Gabinete Central. Sin olvidar a la familia y a los profesionales que trabajaban desde Salud con Pierre, que fueron un hospital especializado en niños, un hospital de tercer nivel de atención, una clínica privada y el Área Programática, esta última fallida.



El primer cuestionamiento viene de la mano de la cantidad de intervenciones. Podríamos estar horas, meses, intentando responder, pero proponemos otra cosa. Intentamos pensar en las intervenciones en sí, independientemente de la cantidad, ¿qué se estaba jugando ahí? Teníamos a todos los profesionales habidos y por haber, cada uno dando su punto de vista. Pensarlo así nos da una pauta, “cada uno con su punto de vista”. No es menor, y por ahí va la cosa. ¿Es acaso que la disputa se jugaba en esa tensión por el saber? ¿Quién lo tiene? Uno estaría ansioso por afirmar esto, pero lo cierto es que debemos ser cautelosos. En esta tensión aparecen varios actores, cada uno dando su punto de vista desde su disciplina, sobre ese “pedacito” del cuerpo del alumno. Unos desde lo médico, otros desde lo pedagógico, otros desde los derechos, otros desde la lógica común, y así infinitamente.

La pregunta que nos cabe hacernos es en este sentido: la disputa. ¿Acaso nos encon-

tramos frente a una disputa por una parte de algo, que en este caso sería un alumno? ¿Todo esto fue por el poder-saber sobre el cuerpo de Pierre? ¿Fueron acaso las intervenciones una disputa entre todos los profesionales intervinientes, lo que finalmente configuró lo que llamamos sobre-intervenciones?

Volvamos a la pregunta inicial: ¿qué tenemos que hacer? Este recorrido nos permitió poner en cuestión esta duda que aparece, muchas veces, como un imperativo. No creemos que su sola respuesta sea el camino por recorrer. Sí hay que estar advertido sobre algo: cada vez somos más demandados por una escuela, ese campo es de y en tensiones (varias, por cierto). Tensiones que nos preceden y es ahí donde vamos a entrar. Incluso, nos preceden en tiempo y espacio a todos los actores involucrados. Si tenemos en cuenta esto, se advierte la enorme posibilidad con la que contamos para poder hacer otra cosa, algo distinto de lo evidente. Y, si no es así, por lo menos tener la advertencia

necesaria para relanzar nuevamente la pregunta: ¿Qué estamos haciendo?

Según Bauman, “Las normas sociales, las reglas y las convenciones dan seguridad y favorecen una conciencia tranquila. ‘Todos lo hacen’, ‘Así es como se hacen las cosas’ es la medicina preventiva más eficaz para una conciencia culpable.”¹

Vuelve la pregunta: *qué tenemos que hacer y qué estamos haciendo*. El autor nos da una perspectiva poco alentadora, por cierto, cuando menciona que una de las formas que el sujeto emplea para no pensar (para no ser) es la alienación a los mandatos del otro. Refiere que hay un debilitamiento de las posturas subjetivas anuladas por lo que se “debe hacer”, lo que el Otro me indica que debo hacer. La gran mayoría de las veces sin reparar en lo absurdo de lo que se plantea, incluso sabiendo que eso que vamos a hacer es solo un camino burocrático, reiterativo y repetitivo. Uno podría preguntarse, frente a estos actos, algunas cuestiones: si hemos abandonado la autonomía del pensar, de evaluar y de decidir. Si hemos debilitado las posturas subjetivas. Si lo hemos cedido todo frente al mandato del otro...

También cuestionábamos... teníamos la enorme posibilidad de hacer otra cosa, de relanzar nuevamente el problema para volver a pensarlo. Lo cierto es que uno se pregunta cómo hacerlo, cómo percibir que hemos caído nuevamente en la trampa (de hacer lo

que se nos dice, incluso sabiendo que no tiene sentido, pero que nos calma y que da seguridad a la conciencia de que hacemos lo que hay que hacer).

Compartimos un fragmento de la filósofa Hannah Arendt respecto de las lecciones morales del Holocausto, y que ella exigía: “[...] que los seres humanos sean capaces de distinguir el bien del mal aun cuando todo lo que pueda guiarlos sea su propio juicio que, no obstante, es completamente opuesto a lo que deben ver como la opinión unánime de todos los que los rodean [...]. Los pocos que aún podían distinguir el bien del mal se guiaron por su propio juicio, y lo hicieron libremente; no había reglas a las que apearse [...] porque no había reglas para lo que no tenía precedente” (Arendt, 1964).

Pensando en nuestro campo de estudio, la gran mayoría de los casos que se nos presentan vienen con su cuota de “caso indivi-



dual”, con sus características que los hacen únicos, y por tanto, novedosos. En los años que llevamos de trabajo, hemos aprendido que la gran mayoría de las veces precisamos, más que de reglas resoluciones y normativas, creatividad. Inventiva e imaginación para hacer frente a las nuevas situaciones que se nos presentan en las escuelas. Esta creatividad viene de la mano de lo que la filósofa llama “propio juicio”.

Planteamos este caso como un exponente de los obstáculos con los que nos topamos todos los días. Son obstáculos que nos preceden, que están normativizados, reglados y regulados, con los que debemos lidiar. Como dice Bauman: “Las acciones pueden ser correctas en un sentido, y equivocadas en otro. ¿Qué acción debería medirse conforme a un criterio determinado? Y si se aplican diversos criterios, ¿cuál deberá tener prioridad?” ■

154



NOTAS

1. Nota aclaratoria. Este trabajo fue escrito en el año 2016, previo a la sanción de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311, “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”. Por tanto, consideramos necesario hacer algunas salvedades, propias de la re-lectura de la situación estudiada. Las Resoluciones del CFE tienen por objetivo establecer marcos normativos con el fin de articular y unificar las políticas educativas. Si repensamos el caso estudiado, comenzamos describiendo el mismo desde la enumeración de la cantidad de recursos utilizados, siempre sostenidos sobre las indicaciones que nos rigen por medio de las Leyes, Resoluciones y Convenciones vigentes. Tam-

bién indicamos que esos recursos no nos dieron un “buen resultado” (si es que podemos hablar de resultados en términos de causa-efecto).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, Hannah (1964), *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, Nueva York, Viking Press, págs. 294-295.
Bauman, Zygmunt (2005), *Ética posmoderna*, Buenos Aires, Siglo XXI, pág. 12.
Foucault, Michel (2001) “Yo, Pierre Rivière: Habiendo degollado a mi madre, mi hermana y mi hermano”, Barcelona, Ed. Tusquets.

Palabras clave:
Especial,
Primaria,
ausentismo,
repitencia,
inclusión educativa.

LOS QUEREMOS EN LA ESCUELA

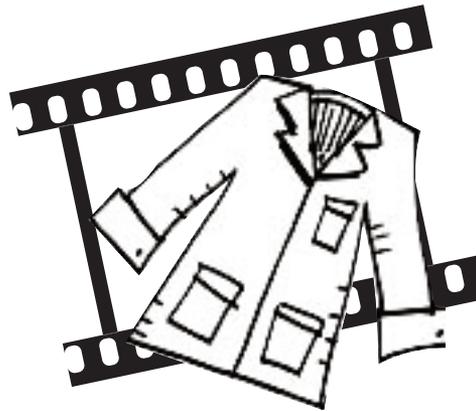
Élida Mabel López* y Cecilia Paola Scarpellino**

Deserción

¿Es consecuencia de las políticas neoliberales? ¿Un problema actual o un problema de siempre?

El neoliberalismo genera desigualdad y exclusión. Nuestra comunidad no es la excepción. No escapa a los latigazos de este sistema mundial. Las informaciones disponibles permiten apreciar que la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo está asociada a la eliminación de numerosos puestos de trabajo (Tedesco, 2000.)

Cómo la situación económica actual debida a políticas de ajuste incide en la concurrencia de lxs niñxs a clase, es un tema para pensar y reflexionar. El embudo generado en el ac-



ceso al empleo, la disminución del poder adquisitivo, las dificultades para obtener o sostener ingresos regulares, son algunos de los factores que debemos considerar a la hora de analizar la deserción escolar.

En esta coyuntura social, política, económica, las familias preocupadas por esta falta de sustentabilidad comienzan a migrar tanto internamente, en territorios cercanos,

como también al exterior, en algunos casos a los países de donde provienen, en busca de mejores condiciones de vida.

Nuestrxs niñxs quedan a merced de estas circunstancias, en ocasiones están meses ausentes en la escuela porque ningún adulto puede llevarlos. Muchas veces quedan a cargo de hermanos mayores que no pueden mantener la asistencia.

¿Cómo impacta en las trayectorias escolares? ¿Cómo impacta en la subjetividad de lxs niñxs? ¿Cómo mantener el rol pedagógico y no morir en el intento frente al ausentismo y la deserción?

Crear las condiciones para estar presente en la escuela

“El modo de acceso a la modernidad -advierde Jesús Martín Barbero- hace visible la discontinuidad simultánea desde la que América Latina lleva a cabo su modernización. Discontinuidad sobre tres planos:

* Élida Mabel López. Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora de Lengua y Literatura. Maestra de Apoyo Pedagógico.

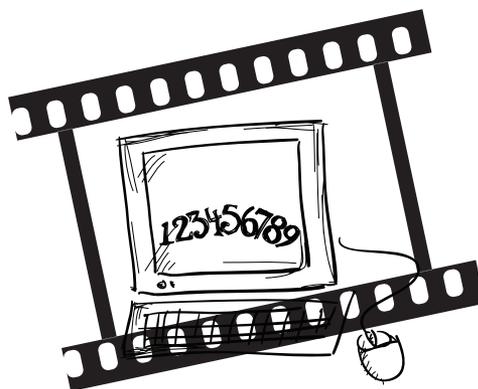
** Cecilia Paola Scarpellino. Profesora de Educación Primaria (Escuela Normal Superior N° 10 “Juan B. Alberdi”). Especialista Técnica Superior en Intervención y Estimulación Temprana (CEIAC). Maestra de Apoyo Pedagógico. Profesora Nacional de Danzas (Escuela de Danzas N° 1). Postítulo: Actualización académica en ESI para la Escuela (Escuela de Maestros).

- 1) En el destiempo entre Estado y Nación.
- 2) En el modo desviado como las clases populares se incorporan al sistema político.
- 3) En el papel político y no sólo ideológico que los medios desempeñan en la nacionalización de las masas.”

En este marco, problemas, descuidos, abandonos atraviesan la educación en nuestro país. Situación que se perfila, lamentablemente, en toda la región. Barbero desarrolla el concepto de des-tiempos y dice que: *“Dos des-tiempos desgarran particularmente el mundo de la educación latinoamericana”*.

A las dificultades que aún subsisten entre los sectores de más bajos ingresos para acceder a la escuela básica, se añade ahora una deserción incesante. Des-tiempos que se cruzan y que perversamente vienen a reforzar las recesiones económicas y las políticas neoliberales. Como lo hace el acelerado proceso de retrimiento del Estado y su solapado o descarado empuje a la privatización de la educación.

Con este panorama convocamos a nuestros niños y jóvenes a permanecer en la escuela. Queremos, intentamos y luchamos con los medios que tenemos para recibir ese “presente”, mientras la realidad nos devuelve una impenetrable irregularidad de asistencia. Situaciones de irregularidad que reflejan dos caras de la misma moneda. Por un lado, en un principio nos dejan inmóviles, “con las



manos atadas”, para tener una presencia deseada; por otro, y automáticamente, en acción; acción para cuando recibamos dicha presencia. Acción para abrazar, contener y hacerles saber que siempre lxs estamos esperando, sin dejar de lado lo que nos convoca, lo pedagógico de nuestra tarea.

Así esperamos, diariamente, a Valentino, entre otros. Esta situación nos ha puesto a pensar, a crear estrategias, acciones para tenerlo en la escuela.

Cada cual recorre su camino

Si analizamos los recorridos que se hacen en el Nivel Primario, tenemos que dar una mirada a las trayectorias escolares reales de los chicos, muchas veces discontinuas o incompletas.

Las estadísticas educativas, denominadas indicadores de proceso, son las que sirven para inferir qué está pasando con las trayec-

torias a gran escala. Se trata de leer esta información para detectar problemas educativos y, especialmente, tomarlos como fuentes para pensar formas de intervención sobre las dificultades.

Cuidar trayectorias escolares para garantizar la continuidad

Para comenzar este recorrido, debemos tener en cuenta tres indicadores de proceso: promoción efectiva, repitencia y sobre-edad. Este último indicador (sobre-edad) es resultante de procesos como la repitencia, el abandono temporal, o bien el ingreso tardío al nivel.

Si analizamos los índices de las diferentes modalidades, vemos que cada escuela y cada aula refleja una realidad diferente, por eso es necesario apropiarse de la información que se produce en cada lugar para convertirla en material de trabajo al interior de cada institución. Tener claridad sobre el nivel de promoción, repitencia o sobre-edad, identificar a los alumnos con inasistencias reiteradas o desertores en nuestra escuela y de cómo esos indicadores evolucionan año a año, implica dar un primer paso para reconocer problemas ligados a la inclusión educativa e intervenir al respecto.

Por un lado, comprender que las escuelas deben ser un espacio disponible, a partir de la identificación y el abordaje de las barreras que limitan el ingreso, la permanencia,

el egreso y la articulación con otras áreas de nuestros niños/as y jóvenes. Por otro, la atención de las trayectorias particulares significa que algunos de ellos requerirán de planificación, apoyos y acompañamientos específicos.

En este sentido, el abordaje de una cultura escolar inclusiva también permite emplazar las prácticas inclusivas en escenarios fértiles para que sean posibles. Articular las políticas públicas con las prácticas territoriales constituye un desafío central y en la misma línea trabajar con quienes gestionan y gobiernan las instituciones educativas para generar autonomía y responsabilidad en este ámbito.

Diversas acciones vinculadas con las formas de habitar la escuela, aprender en ella, promover y acreditar son experiencias que conviene co-construir con los equipos directivos y los diversos programas y áreas que confluyen en el territorio distrital. Difundirlas y abrirlas a otros colegas constituye una práctica que habilita a que sean recreadas y múltiplemente transitadas.

De cómo sostener el rol pedagógico frente a la deserción y no morir en el intento

El devenir de las diversas crisis sociopolíticas en nuestro país, junto con las miradas que se tienen sobre los sectores más vulnerados de la sociedad, cambios sociales y escolares, parecen haber influido en el em-



pobrecimiento o pérdidas de los ejes del sistema escolar. Sostener el fin último de la escuela, la enseñanza, se ha convertido en una meta difícil. Una de las situaciones manifiestas en este sentido son las inasistencias reiteradas y prolongadas y la deserción. Así, asistir a la escuela puede no ser sinónimo de aprender. El desafío de la inclusión educativa pasa hoy por preguntarse sobre las condiciones pedagógicas que hacen posible que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social puedan no solo ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el Diseño Curricular.

También los docentes tenemos que hacernos cargo de nuestra responsabilidad pues producimos condiciones que encuadran la experiencia formativa de los alumnos: cuando enseñamos (o no), cuando escuchamos (o no), cuando elaboramos proyectos como equipo o nos resignamos a que las cosas continúen de la misma manera.

La inclusión requiere de dos acciones centrales a gestionar para hacerla posible: crear un ambiente y cultura inclusiva que posibilite construir una “escuela para todos” y organizar los apoyos. Sin abordar estas cuestiones no es posible pensar que se concreten acciones inclusivas. El propio proyecto de cada escuela debe expresar de manera sistemática y reflexiva estos aspectos y construir formas de acompañar a los docentes para hacerlo posible.

La producción de condiciones para crear un ambiente o cultura inclusiva se relaciona con la posibilidad de brindar oportunidades relacionadas con la promoción y la acreditación.

El capitalismo y sus crisis, la pobreza y el desempleo, las crisis de la familia han terminado por hacer quebrar la alianza entre la escuela y la sociedad. Las desigualdades sociales hacen mella sobre las biografías escolares y desde hace muchos años se recrudecen, y en este asunto, la escuela no puede considerarse ajena.

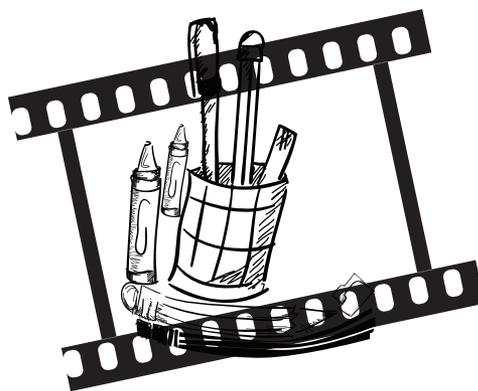
Hoy las escuelas que “huelen más a comida que a lápiz”, con aquellos chicos que tienen menos botones en el guardapolvo, que viven una infancia a medias o mediada por la injusticia, deben tener la certeza de que la escuela puede hacer mucho por el aprendizaje, si logra re-conceptualizar la enseñanza, de acuerdo con las coordenadas de una situación sociocultural que se ha modificado. Y



este es quizá, a nuestro entender, el mayor desafío que tiene la escuela hoy, fortalecer un pensamiento pedagógico y didáctico atento a las condiciones del contexto, sin miradas melancólicas ni condescendientes. Sí, esperanzado en las potencialidades de una práctica que reconfigura el escenario de la enseñanza, poniendo los puntos sobre las íes, llamando la atención sobre lo que se necesita y sobre los modos en que podemos lograrlo.

Política, justicia, inclusión, enseñanza, afecto y saberes no son términos que puedan vincularse de una manera deductiva. Cada uno de estos factores establece con los demás, junto con la práctica educadora, una relación que a veces es muy difícil concretar en la tarea diaria. Muchas veces decimos que nuestro saber no es aun suficientemente poderoso como para permitirnos dar respuestas a nuevos problemas y nuevas cuestiones. Creemos que ese saber está construyéndose. Esta transformación de la escuela en una institución atravesada por la responsabilidad de la alimentación –entre otras cosas– se filtró en el discurso de una parte de la sociedad y, lamentablemente, en el de una parte de los docentes: “vienen a comer”.

Es necesario subrayarlo: vienen a la escuela; es la escuela la responsable de dar sentido a su presencia en ella. Las situaciones del día a día son variables y, a veces, imprevisibles; pero son los maestros y los equipos esco-



lares los que deciden y valoran los contenidos de cada día, instalan los ritmos y organizan los tiempos. Lxs niñxs -con los matices infinitos de la vida cotidiana escolar- vienen a la escuela y se instalan y apropian de una organización y un devenir institucional que es, o debiera ser, responsabilidad de los adultos.

Producir igualdad implica subir la expectativa respecto de las posibilidades de aprendizaje de nuestros alumnos, redoblando la apuesta que hacemos cada día. Condiciones y capacidades son cosas muy diferentes: todos los chicos tienen la capacidad para aprender en la escuela, siempre y cuando esta sea capaz de brindar las condiciones necesarias para lograrlo.

Aún nos queda un espacio y un tiempo, y la escuela, aunque desvencijada y atravesada por todo tipo de tensiones, todavía es un lugar al que hay que ir, todavía convoca, todavía abre sus puertas cada día y realiza una

distribución de los cuerpos, de los textos y de los saberes en la que algo, a veces, pasa.

¿Cómo podemos hacer de la escuela un lugar en el que se crea a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus aconteceres?.

A la hora de pensar las propuestas, los Equipos de Conducción deben formar equipos de trabajo, con todos los actores posibles, para que los docentes no se enfrenten a una tarea titánica que termine por desalentarlos. Los docentes deben pensar sus prácticas como Proyectos, Secuencias de Actividades, donde figuren tareas habituales, con una memoria didáctica que permita a lxs niñxs, con ausencias reiteradas, regresar a las aulas e incorporarse a las propuestas de su maestrx y al trabajo con sus compañerxs.

Propuestas que hacen posible un ambiente inclusivo

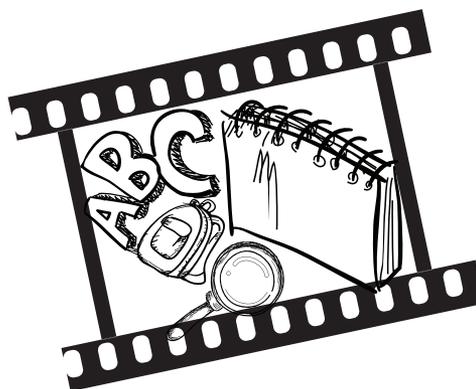
En este contexto, se trabajó con niños del primer ciclo, una secuencia de actividades sobre animales.

Las secuencias de actividades –o, en algunos casos, los proyectos– permiten organizar el tratamiento de un contenido o eje temático a lo largo de un período relativamente prolongado, previamente pautado. Dedicarse durante un cierto tiempo al

tratamiento de un eje temático da lugar a que los niños tengan por varias clases –cuatro o cinco en algunos casos, diez o doce tal vez, al desarrollar un proyecto– posibilidades de sumarse al tema, aunque su asistencia a la escuela sea discontinua; el compromiso y el interés se van creando poco a poco y, principalmente, las sucesivas situaciones de enseñanza dan la oportunidad de acercarse a los contenidos desarrollados en momentos y por caminos diversos.

En tercer grado, el proyecto sobre dinosaurios se extiende a lo largo de todo un mes. Alternativamente, en las clases semanales que se decide dedicar al tema, el maestro explica y lee, los niños ven y comentan un video, exploran enciclopedias, comunican al resto de sus compañeros qué encontraron en cada grupo, conversan y toman notas, las retoman para elaborar un nuevo texto según el tema en que se especializó el grupo, revisan las escrituras, ilustran, editan y presentan el fascículo.

Esta sucesión de actividades a lo largo de varios días fijos de la semana, durante poco más de un mes, en el marco del desarrollo de una secuencia alrededor de un eje temático, acerca a los niños a dos logros igualmente importantes: construyen conocimientos sobre los dinosaurios, recogen en distintas fuentes y retienen y correlacionan diversas informaciones que les llamaron la atención sobre el tema; al apropiarse de esos conocimientos, multiplican sus posibilidades de a-



cercarse a otros textos sobre dinosaurios - para leerlos por sí mismos-, porque al saber sobre el tema pueden despegarse del deleite improductivo, anticipar con éxito el sentido del nuevo texto y leer.

Ramiro asiste a 3° C. No es buen lector y tiene una asistencia irregular, pero a lo largo de siete clases, en la primera quincena de agosto, tuvo oportunidad de participar de la exploración de las enciclopedias, escuchó leer a su maestro y a sus compañeros, vio videos y participó de los intercambios orales en el pequeño grupo y entre todos.

Cuando llegó el momento de reunir información sobre el tema en el que se especializa su grupo -Dinosaurios en la Argentina-, Ramiro se enfrenta a la lectura de un artículo de Internet que circula en el grado junto con algunos otros artículos impresos y diversas enciclopedias. En primer lugar, debe decidir si se trata de un material pertinente para el

tema que deben preparar. La participación continuada en las clases sucesivas en las que el tema se instaló le permite tener claro este primer propósito de la lectura: confirmar que se trate de un dinosaurio que habitó el territorio argentino.

La enseñanza como especificidad de la institución escolar

Solo el seguimiento de un tema -con las ampliaciones y aperturas que cualquier tema produce- a lo largo de varios días, viendo-oyendo-leyendo-comentando sobre él con los compañeros y el maestro, permite que un niño se apropie de los propósitos que lo llevan a leer el artículo; al saber qué busca -rara vez los niños en la escuela tienen más o menos claro qué buscan en un texto- obtiene su primer éxito como lector luego de más de tres años de escolaridad.

Es necesario disminuir fuertemente en la escuela la organización de la tarea por medio de actividades sueltas. El desarrollo de una secuencia conjuga la extensión en el tiempo con la posibilidad de ingresar a los temas desde diferentes propuestas (leer o escuchar leer; resolver problemas y hablar sobre cómo se resolvieron); es un modo de permitir que todos cobren conciencia acerca de lo que se está estudiando, se formulen preguntas, descubran relaciones entre distintas informaciones; hagan propios, de algún modo, los propósitos de la tarea.



La secuencia o el proyecto ayudan a que el tiempo escolar juegue a favor de la profundización del acercamiento de los niños a los contenidos. Los saberes que se van adquiriendo no se agotan en una única instancia de acercamiento a ellos; las situaciones sucesivas que se proponen en una secuencia o un proyecto van ayudando a los niños a anticipar cómo puede seguir.

El docente está a cargo de una primera secuenciación que produce progreso a lo largo de un año; el equipo directivo es responsable de la secuenciación más global, que da respuesta al compromiso de retomar -sin reiterarlo que los alumnos ya aprendieron, profundizando y ampliando hasta el fin de la Primaria.

La profundización, la progresión y la ampliación conducen al logro de mayores conocimientos y de mayor autonomía por parte de los alumnos, pero la autonomía solo puede empezar a manifestarse cuando las propuestas diarias, sostenidas y sistemáticas que reciben los chicos, han tenido efectivamente lugar desde su ingreso en la escuela, y cuando los maestros de los diferentes grados logran sostener de un año a otro propuestas e intervenciones equivalentes.

La deserción y el ausentismo son moneda corriente en algunas escuelas. Cuando pensamos en estos temas lo relacionamos con los alumnos, sin imaginar que la mayoría de las veces, la que deserta es la escuela. ■

Palabras clave:

Especial,
proyecto pedagógico,
trabajo colaborativo,
educación
para la salud.

Alicia Haydeé De Cesare* ↓

Introducción

Hay proyectos que pensamos desde los recortes que realizamos al currículum cuando armamos la planificación, y otros, en cambio, surgen de los intereses de alumnos y alumnas. Estos intereses pueden ser explícitos y claros o estar presentes y apenas mostrarse en juegos, acciones, actitudes o gestos. Interpretarlos a partir de observaciones, algo que hacemos los y las docentes todo el tiempo, nos permite evaluar procesos o, como en este caso, generar nuevos proyectos.

* Docente de la Escuela para niñas, niños y adolescentes con discapacidad mental y formación integral N° 6 D.E. 18 "Clelia A C Ssesa". Profesora especializada en discapacitados mentales, visuales y en Estimulación Temprana. Especialista Docente de Nivel Superior en Derechos Humanos, y en Educación y TIC.

160



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, Jesús Martín. "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en revista Nómadas N° 5, 1996, Bogotá, Colombia.
- Barbero, Jesús Martín. De los medios a las mediaciones : comunicación, cultura y hegemonía, México, Gustavo Gili, 1987.
- Tedesco, Juan Carlos. "Educar en las sociedades del conocimiento", México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Diseño Curricular para las Escuela Primaria. Educación General Básica. Tomos 1 y 2. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza. 1ª. edición 2004, 1ª. reimpresión 2012.

ESUNASCO se convirtió en SUPERNARANJA cuando fue a la escuela



En la presente narración se desarrolla cómo, a partir de distintas intervenciones de alumnos y alumnas de primer ciclo de la escuela de Educación Especial y Formación Integral N° 6 D.E. 18 "Clelia A. C. Sessa", surgió un proyecto que coronó la propuesta pedagógica del ciclo lectivo 2017. Cómo a partir de observar en los almuerzos el rechazo, casi masivo, a comer naranja, llegamos a elaborar un folleto con la receta del "jugo de naranjas" y un breve libro de cuentos donde el personaje principal es "Super Naranja".

En la presente narración se desarrolla cómo, a partir de distintas intervenciones de alumnos y alumnas de primer ciclo de la escuela de Educación Especial y Formación Integral N° 6 D.E. 18 "Clelia A. C. Sessa", surgió un proyecto que coronó la propuesta pedagógica del ciclo lectivo 2017. Cómo a partir de observar en los almuerzos el rechazo, casi masivo, a comer naranja, llegamos a elaborar un folleto con la receta del "jugo de naranjas" y un breve libro de cuentos donde el personaje principal es "Super Naranja".

La experiencia surgió desorganizada y transgresora. El trabajo en equipo con la conducción y las integrantes del gabinete psico-técnico permitió una sistematización inicial que, al incorporar las pequeñas y permanentes propuestas de niños y niñas, la transformó en un proyecto anual que atravesó todas las áreas dando lugar a la imaginación y la creatividad colectiva.

El texto que sigue es la narración de una experiencia pedagógica que, como tantas otras, acaparó la atención y el interés de niños, niñas y adultos promoviendo momentos de creatividad y mucha diversión; e intenta poner en cuestión ciertos estereotipos limitantes que surgen a la hora de planificar y elegir los recursos tecnológicos a utilizar, por sobredimensionar la importancia de ciertos saberes previos.

Cuando conocí a Esunasco

Cada día en el almuerzo se ofrece un postre diferente, algunos tienen más éxito que otros. Pero la naranja puede definirse como un fracaso: ninguno de las siete niñas y niños aceptaron comerla. Ante mi insistencia, uno de los niños del grupo se ocupó de ponerle palabras a la situación afirmando "es un asco" y el resto reforzó el mensaje con gestos y algunos sonidos.



La edad de las y los pequeños, la cantidad de tiempo que están en la escuela con algo de espíritu materno (si es que este existe) me llevó a pedir las naranjas enteras (ya que las sirven cortadas) y en vez de proponer que las guarden para llevar a casa, busqué un exprimidor y los invité a que cada uno hiciera su jugo para beberlo mientras yo les contaba un cuento.

Cuando aceptaron, empecé a poner condiciones. La más importante: nadie podía decir que no le gustaba sin probarlo.

Como primer paso me acompañaron a pedir prestados todos los utensilios necesarios: cuchillo, un plato donde cortar las naranjas, vasos, un trapo para limpiar.

Luego elegimos la mesa, nos organizamos y comenzamos la tarea. Los ayudé en cada paso, acompañando sus manos hasta finalizar, en tanto todos los jugos iban esperando en el escritorio junto al cartel del nombre de cada responsable. Limpiamos la mesa, cada quien buscó el cartel con su nombre y tomó su vaso, se sentaron en sus lugares y comenzaron a beberlo, algunos enseguida, a otros les costó un poco más.

Lo prometido para este momento era un cuento. Estaban atravesando una instancia en la cual para sostener la atención en un cuento sin imágenes, éste debía ser autoreferencial lo cual, además, servía para reforzar aquel compromiso de probar el jugo antes de



volver a afirmar “es un asco” en su forma verbal o gestual.

Y así arranqué:

En una escuela argentina, de la Ciudad de Buenos Aires, la escuela (de Educación Especial y Formación Integral N° 6 D.E. 18 “Clelia A. C. Sessa”) que queda en la calle Morón 4460 del barrio Velez Sarsfield, había una vez un grupo de nenes y nenas en un aula del patio del fondo y se llamaban...

A partir de ese momento cada quien decía su nombre al ser convocado por un gesto y el relato continuaba interactivo con una guía de preguntas o afirmaciones de mi parte para que pudieran reconocer la secuencia de pasos seguidos para hacer el jugo y recordar el compromiso de probarlo.

El resultado...

Todos probaron el jugo y solo un niño sostuvo “es un asco” y repartió el contenido de su vaso entre sus compañeros.

Buscando vacante para “esunasco”

Terminada la jornada conté la experiencia a la conducción y al gabinete. La respuesta de la conducción habilitó el inicio de un proyecto pedagógico que sienta sus bases en las rutinas de alimentación e higiene, las deconstruye y vuelve a construir como contenidos de enseñanza recorriendo diferentes áreas curriculares.

Con el acompañamiento de las maestras psicóloga y psicopedagoga la propuesta se sistematiza. Se pensaron y crearon actividades de matemática (conteo, correspondencia, secuenciación) y lengua (reconocimiento de letras, sílabas y palabras, narración) con eje en el desarrollo de esta rutina y sumamos además un espacio de charla en el aula los días que el postre lo permitía.

Los espacios de diálogo informal en el aula son pocos, se hace complejo cuando la comunicación requiere de mucha mediación docente, siempre se lucha con el riesgo de que se convierta en intervención y modifique aquello que los niños y niñas querían expresar. Al generarlos se apuesta también a una escucha respetuosa, con las esperas que esto implica, que muchas veces son largas y requieren también de medición para que exista la atención y el silencio necesario en el entorno.

Algo tan simple y cotidiano como una conversación espontánea entre niños y niñas

muchas veces, dentro de la Escuela Especial, debe generarse modificando las características del entorno y lograrlo se convierte en un acto de resistencia. Es decir, que la persona con discapacidad intelectual tome la palabra: su palabra, en un mundo en el que tantos hablamos por ellas, es un acto de resistencia frente a la invisibilización y cosificación a la cual se los somete a diario.

Esta experiencia se inscribe en este camino, cada paso recorrido fue abriendo puertas a la comunicación, fortalecieron lazos sociales y pusieron en juego una experiencia democrática cotidiana, con todo lo que esto implica. Hubo momentos en los que enseñar y aprender fue muy divertido, otros en los que construir un espacio de enseñanza fue complicado pero seguimos adelante y, a medida que avanzaron los días, fueron surgiendo otras ideas, los aportes de niñas y niños comenzaron a cobrar protagonismo.

“Esunasco” ya está en la escuela

El cuento sobre el jugo de naranja se repitió muchas veces, con variables, dibujando los utensilios necesarios primero y la secuencia de pasos posteriormente.

La crítica a mis dibujos por parte de algún alumno incluyó la cámara de fotos en la actividad y cada uno se fue convirtiendo en “fotógrafo” de su compañero o compañera.

NUESTRA NARANJA VIVE EN SU ÁRBOL

JUNTO A

OTRAS

N
A
R
A
N
J
A
S



Esto requirió de la puesta en juego o adquisición de ciertas destrezas mínimas para operar la cámara: reconocimiento del equipo conociendo sus partes, encendido y apagado, forma de realizar la toma, cómo mirar por el visor y seleccionar lo que se quiere registrar para finalmente tomar la fotografía. A medida que fueron accediendo a su turno pudo observarse quiénes contaban con experiencias previas en cuanto a la seguridad con la que se vinculaban con el equipo y lo operaban con una mínima guía, y quiénes necesitaron ayuda en todos los pasos.

Otro tema abordado en este contexto fueron los cuidados básicos de preservación del equipo (manos limpias y secas, sostén adecuado para evitar golpes, etc.); todos contenidos que estaban previstos en la planificación de inclusión de tecnologías para la información y la comunicación (TIC) en el aula y se organizaban en esta oportunidad en función de la tarea.

En este contexto, el registro fotográfico permite la reconstrucción y la evocación de la secuencia temporal tantas veces como se considere necesario y oportuno, acercando además a cada niño o niña con su propio hacer.

Desde este pensamiento imprimimos una secuencia de los pasos necesarios para preparar el jugo, en la que cada uno de ellos aparecía individualmente en una acción y jugamos con la ordinalidad de los números.

Lo mismo hicimos con los utensilios y materiales necesarios, en este caso armando las correspondencias entre imagen y texto.

Aquí sumamos pasos a la rutina previa a la realización del jugo. Al llegar al aula, alguien se encargaba de buscar la caja, y colocar la lista de elementos necesarios ordenando imágenes y nombres, otro ordenaba la secuencia de imagen y números, otros se ocupaban de preparar los elementos en la mesa y los nombres en el escritorio.

En esta rutina y con este material se hacen presentes correspondencias mínimas que van dando sentido a las letras, se estimula la diferenciación entre números y letras, se promueve la construcción de palabras en un contexto en el cual los intereses de niños y niñas son el motor.

El trabajo secuenciado y colaborativo atraviesa toda la tarea. Se definen roles en



forma espontánea y en respuesta a intereses personales y circunstanciales. Se arma y construye en grupo, no solo apoyados en la tarea del otro sino también con el otro, en un juntos permanente que ayuda a descubrir palabras difíciles o encontrar el propio nombre.

Una vez que cada quien prepara su jugo y lo bebe, se da inicio a las rutinas de higiene personal y del espacio. Podríamos terminar aquí y es una rica experiencia pero no... seguimos...

“Esunasco” se fue transformando

Como repetimos esta experiencia una vez por semana, cada día salió mejor, tanto que el creador de “esunasco” comenzó a tomar su jugo y ese día nos dieron ganas de compartir lo que estaba pasando con las familias.

Para esto hubiese bastado con mostrar las fotos. Había muchas formas de hacerlo tanto digitales como impresas. Pero, desde mi punto de vista, no daba cuenta real del objetivo del trabajo y del recorrido hecho (o tal vez, no era lo que tenía ganas de hacer). Finalmente elegí el folleto como formato de soporte, presenté la actividad a los niños y niñas, y pusimos manos a una obra que implicó varias etapas, las organizamos de la manera en que se cuenta.

Volvimos a mirar las fotografías para seleccionar las que mejor representaban lo que



queríamos mostrar y organizarlas en carpetas. Esto en forma grupal y recurriendo al proyector para que pudiéramos verlas al mismo tiempo.

En una segunda instancia comenzamos a trabajar con el editor de textos de libreoffice, que aún no sabían usar; por tanto, primero jugaron con el teclado, fueron localizando las letras y escribieron sus nombres usando los equipos personales; hicimos muchos juegos para localizar la ubicación de las letras.

El siguiente paso nos lleva al laboratorio de informática. Allí, con el programa de presentación de openoffice armamos el folleto.

¿Cómo? Ubicamos las fotos, lo que implica realizar la ruta de búsqueda e inserción y la adecuación de tamaño; pusimos títulos a los pasos, pensamos el título y los créditos.

En esta instancia hubo quienes realizaron todos los pasos con ayuda y quienes lo hicieron con guía en mayor o menor medida.

Un nuevo espacio de resistencia se abre aquí, donde la palabra escrita da los primeros pasos en el universo de estos niños y niñas. Donde las palabras escritas refieren a las acciones de las imágenes y a ellos mismos. Compartir este producto final con las familias completa la experiencia. Pero no la cierra, ya que el folleto no era lo único en lo que estábamos trabajando...

Nace SuperNaranja

El proyecto institucional de lectura para el año 2017 fue sobre superhéroes. En el aula trabajamos superhéroes argentinos famosos como Super Hijitus y poco conocidos, como “Superchango”, que aguanta las ganas de hacer pis hasta encontrar un baño o aquel Abuelo superhéroe que se fue perdiendo de a poco dentro de su pasado.

Ser un superhéroe no es ser famoso sino hacer lo correcto en lo cotidiano e íntimo, por nosotros mismos y por los demás. Éste era el mensaje que se intentaba transmitir.

En este recorrido, de a poquito fuimos descubriendo que todos podemos ser superhéroes haciendo lo mejor posible aquello que tenemos que hacer todos los días y que nuestros villanos son los obstáculos y miedos que enfrentamos.

Luego de ver un capítulo de la serie Amigos (“El juego de los superhéroes” de canal Paka Paka), un día uno de los niños dijo que nues-

tro superhéroe era la naranja, demostrando, naranja en mano, que se le podía hacer hablar, volar, pelear...

Cuando interrogué sobre cómo llamarlo, eligieron “SuperNaranja cuida la salud”. De a poquito el nombre se redujo a SuperNaranja y el resto dio lugar al argumento de la historia.

Días después, trabajando en las netbooks, les presenté un programa para construir caras. Aprendieron a usarlo rápidamente logrando producciones creativas y divertidas. Todos y todas animaron por lo menos una naranja usando las plantillas que el programa Huayra Caripela ofrece.

Cada uno había creado un montón de personajes a los que le dio un rol dentro de la historia que empezaba a armarse, lo que derivó en muchos modelos de SuperNaranja entre los cuales hubo que elegir. La selección se hizo por consenso entre los siete modelos propuestos, le agregaron algunas cosas más, cuya edición realizamos en conjunto.

Paralelamente se armaba el argumento, con unos villanos temibles como una zanahoria, una berenjena y un tomate. Pero, al cuidar la salud, estos villanos estaban del lado de los buenos, más allá que fueran ricos o “un asco”. Entonces fue necesario hacer algunos ajustes sumando nuevas ideas, así fue como SuperNaranja debía enfrentarse a los mocos y el resfrío.



Terminada la historia nos encontramos con personajes que no quedaban bien con el programa que estábamos usando y fue necesario usar otros recursos. Por eso recurrimos a la búsqueda en internet incorporando el manejo de criterios de búsqueda de imágenes, escribiendo palabras clave en el buscador; modos de descarga y rutas de guardado.

Ninguna imagen se ajustaba del todo a lo que buscábamos. A todas había que cambiar, sacar o agregar algo, lo cual era posible de realizar usando un programa de edición de imágenes. El elegido fue el GIMP, que es el que usan habitualmente para dibujar y pintar dibujos prediseñados. En este caso hicieron el trabajo con mucha guía y ayuda por el grado de dificultad de la propuesta; volvimos a usar el proyector en esta etapa.

Finalmente había que unir todo dándole forma.

Para esto usamos la presentación de diapositivas de openoffice. Programa que ya ha-

bíamos aprovechado para armar una historieta al iniciar el año y el folleto con la receta del jugo de naranja, dado que es de fácil manejo y rápida visualización de lo construido. Aquí también el trabajo fue con guía y ayuda regulando la participación según las posibilidades de cada uno, de forma que algunos se ocuparon de las imágenes, otros de los textos y la organización; fondos y tipografías fueron elegidas entre todos.

Así logramos nuestro libro de cuentos.

“Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”

Esto afirma Paulo Freire en “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa”. Un libro en el cual invita a reflexionar sobre el significado y la responsabilidad de enseñar, quizás en forma más específica y directa que en otros. Y yo puedo afirmar que en esta experiencia pedagógica aprendí muchísimo enseñando.

Inicié el texto planteándome poner en cuestión ciertos estereotipos limitantes que surgen a la hora de planificar y elegir los recursos tecnológicos a utilizar, tal vez por sobredimensionar la importancia de ciertos saberes previos, porque varias veces puse en cuestión mi concepción al respecto a lo largo de la experiencia. La mirada retrospectiva a medida que toma forma el texto responde a este interrogante: son necesarios los saberes previos para saber por dónde seguir pero no



depende de ellos la totalidad del proyecto, son necesarios para saber qué enseñar, no para limitar lo que se enseña o desestimar recursos a priori sin haberlo intentado. Algo que muchos trabajos teóricos abordan, pero que, como todo, se entiende de verdad cuando se vivencia.

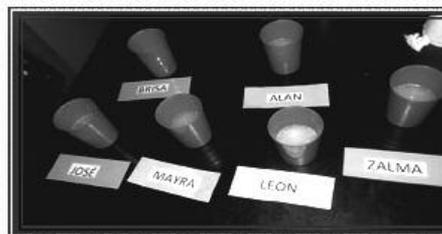
Volviendo al libro de Paulo Freire, en el índice se lee que enseñar exige reconocer que la educación es ideológica. Que enseñar exige rigor metódico... investigación... respeto por los saberes de los educandos... crítica, estética y ética... la corporización de las palabras por el ejemplo... alegría y esperanza... curiosidad... compromiso... saber escuchar... libertad y autoridad... una toma consciente de decisiones... el reconocimiento y asunción de la identidad cultural...

Me preguntaba si algo de esto, que recorre el accionar docente cotidiano aunque no se tenga muy presente, se evidencia en esta narración.

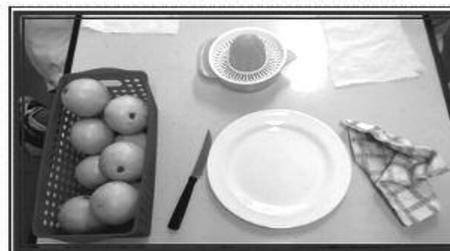
Si queda claro que enseñar exige reconocer que la educación es ideológica...

Si pude desarrollar esta narración es porque decidí llevar adelante una experiencia que tenía un punto de inicio pero no había uno de llegada claro. De hecho, al principio hay un cruce importante entre lo asistencial y lo pedagógico que invitaba a cerrar la experiencia en contar naranjas, y no hubiese estado mal.

JUGO DE NARANJA



PARA HACER JUGO
NECESITAMOS



NARANJAS

PLATO

CUCHILLO

TRAPO

Pero hay un motor que me lleva a avanzar y probar otros caminos, y es estar convencida de que es posible.

Es posible construir proyectos pedagógicos abiertos a lo impensado, que constituyen en sí espacios de resistencia para las enseñanzas y los aprendizajes. Tanto como es posible ver en esta experiencia la educación como ejercicio democrático en todas y cada una de las pequeñas acciones que se fueron desarrollando.

Este trabajo está inscripto dentro de un contexto educativo que busca ser espacio de resistencias a una propuesta de inclusión que no está dispuesta a respetar individualidades sino que busca homogeneizar a toda costa.

Resistencia al desprestigio y demonización de la escuela de Educación Especial como aquella en la que están “quienes no aprenden” o a los que tal vez “no se les enseña”; como aquella “de la que no se sale”. Resistencia creativa y solidaria en cada paso. Resistencia que no sería posible si no estuviera convencida de que enseñar exige reconocer que la educación es ideológica. ■

Folleto: <https://es.calameo.com/read/005402292f3a6ff853588>

Cuento: <https://es.calameo.com/read/00540229275caf2e8bfad>

Blog: <https://escuelaespecial6.blogspot.com/>

Palabras clave:
Curricular, Primaria,
Especial,
Educación Física,
Interdisciplinariedad,
dispositivo,
escenarios.



Graciela Noemí Ojeda*

Escenarios de Intervención entre varios

167

Desde principio del siglo XX, la asignatura Educación Física ha tenido un recorrido dentro del sistema educativo que fue adaptándose a las demandas y necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje, de apropiación y registro de saberes corporales de los alumnos en tensión con las políticas de cada momento.

Desde esta asignatura hoy se promueve que los alumnos conquisten su disponibilidad

* Profesora Nacional de Educación Física. Postítulo en Política y Legislación Educativa.

corporal y motriz en el conocimiento y la relación con su propio cuerpo, el medio físico y el medio social.

Desde Educación Física hablamos de un saber, hacemos referencia a un saber hacer, saber actuar, saber razonar o conceptualizar. *“Cuando hablamos de saberes corporales, hacemos referencia a los que se originan en la relación cognitiva y afectiva con el propio cuerpo.”* (M.C.B.A., Dirección de Currícula, Educación Física. Documento de Trabajo N°1, 1995.)

Al ser una currícula que permite el reconocimiento corporal, motriz, social, la expresión, la manifestación, la integración, reconoce la diversidad; podría decirse que cumple una función democratizadora al posibilitar el acceso a diferentes saberes como derecho de los estudiantes. Para una apropiación de los componentes que tiene esta asignatura (recreación, deporte, etc.), propongo en este trabajo pensar dispositivos de intervención pedagógica que darían lugar a nuevas miradas. Michel Foucault, Gilles Deleuze y Giorgio Agamben coinciden

en que: “Un dispositivo es una red que se establece entre discurso, cosa y sujeto”.

A continuación, quiero compartir un modo y manera de implementar dispositivos de intervención de modo interdisciplinario en el ámbito de la Educación Especial.

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN INTERDISCIPLINARIAS

En medio de esta crisis de pertenencia y de limitación de soberanías, democracia y políticas educativas, pensar en fortalecer lazos y conocimientos permite replantear el trabajo interdisciplinario para potenciar una fortaleza en la Educación Especial.

168

Está claro que nada se puede hacer solo, la vida misma y cotidiana nos lleva a pensar en un otro para poder seguir existiendo como individuo social y sociable. Es allí, en ese cruce de lazos y fortalezas, que se podrá resistir al sinfín de cambios e imposiciones.

Cuando propongo fortalecer el trabajo pedagógico a partir de la intervención interdisciplinaria, es pensando también en esos niños y jóvenes que pueden comunicarse con el mundo a través de sus capacidades y potencialidades, aquellas que les permiten reconocerse a sí mismos por sus experiencias y logros.



Ampliar la mirada pedagógica retomando la perspectiva de las inteligencias múltiples como modo de presentación de diferentes propuestas de enseñanza y aprendizaje permite el trabajo en equipos interdisciplinarios y con abordajes heterogéneos en la población escolar. Es desde este lugar donde se para un docente para pensar un abordaje, un dispositivo, un proyecto o una simple actividad en un marco de proyecto pedagógico individual.

Como docente del área curricular pretendo compartir experiencias de intervención realizadas a lo largo de 27 años de docencia transcurridos en diferentes instituciones escolares del sistema educativo público; entre otras, CENTES 1-2, Escuela de Formación Integral 1-3-18 y Educación Primaria Inclusiva intensificada en Educación Física, en las cuales pude desarrollar experiencias pedagógicas a partir de intervenciones particulares y singulares:

- El Circo.
- Con qué jugamos.
- Juegos y juguetes.
- Taller de Deportes y Recreación.
- ¿Te ayudo a jugar?
- Actividad física en la plaza.
- Viernes de Primavera.
- Mundialito en la 18.
- Taller de Pre-campamento.
- Taller de Juegos y Recreación.

En cada dispositivo se pensó cada actividad de modo transferible a lo cotidiano de la vida escolar, la posibilidad de transferir esos aprendizajes a otro escenario o situaciones problema. Todo esto pensando en un estudiante que necesita desarrollar su autonomía y para ello tendrá que contar con recursos a su alcance para resolver creativamente aquello que se le presente, favoreciendo su autoestima.

TALLER DE DEPORTES Y RECREACIÓN

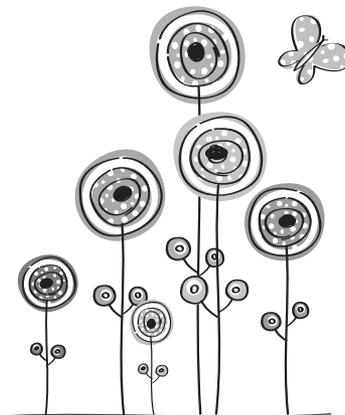
Las propuestas de intervención antes mencionadas expresan parte del problema y el deseo de la población escolar. Por lo cual a través del desarrollo de estas experiencias iremos comprendiendo el modo de trabajo y la selección de contenidos posibles de realizar desde cada área.

Ahora bien, para comprender un dispositivo con las características que desarrollaremos, tendremos que analizar el contexto escolar. En la escuela donde comencé

a formular un dispositivo básico como es el Deporte y la Recreación, las poblaciones de jóvenes estudiantes asistían en turno vespertino. Esta población no contaba con recursos económicos ni de decisión, carecían de tiempo para apropiarse de un lugar de esparcimiento que les permitiera compartir con pares actividades, diálogos, tareas, espacios lúdicos. La mayoría vivía en un contexto de vulnerabilidad, trabajaban para ayudar a sus familias. Nos encontrábamos con situaciones frecuentes de agresión entre pares, por lo cual se hacía muy difícil sostener actividades recreativas en un clima de violencias constantes. Otra particularidad era la presencia de varios casos de obesidad debido a la mala alimentación. También, cabe mencionar la autoexclusión por parte de algunos alumnos que no podían imponer algo de su deseo lúdico.

Este panorama y otros detalles emergentes en cada encuentro hicieron que nos planteáramos un sinfín de preguntas como equipo de docentes. La mayor parte del equipo ingresó el mismo año junto a la conducción y solo quedaban unos pocos antiguos. Esta movilidad también caracterizaba a la institución.

Ahora bien, desde mi área de incumbencia, Educación Física, me encontré con un espacio no construido, sin una clase curricular, los jóvenes parecían salir a un recreo, pedían y decían lo que harían, de algún modo impuesto por aquellos alumnos que



podían sostener algo de palabra con violencia.

El patio, sin límites, se transformaba en toda cancha. Nadie podía atravesarlo porque corría riesgos. La palabra, el diálogo, los acuerdos, no tenían lugar en ese juego, los protagonistas eran los gritos.

En este contexto y pensando cómo presentaría la clase de Educación Física para que sea capitalizada por todos, comencé a hacerme preguntas básicas: ¿Hay un registro de cuerpo en estos jóvenes? ¿Cómo comprenden su espacio? ¿Cómo hacen circular la palabra? ¿De qué se apropian en la escuela? ¿Existe otro en su construcción social? ¿La escuela era... su lugar? Estas son algunas de las tantas preguntas que orientaron diferentes estrategias para construir respuestas. Aparecía la importancia de reconocer un trabajo entre varios en la escuela para permitir abordar preguntas y comprender comportamientos.

Después de un año de búsqueda de esas respuestas, de alianzas con colegas para acordar una mirada e intervenir, comenzó un trabajo minucioso para el reconocimiento de un cuerpo desde la perspectiva de la tríada CUERPO-ESPACIO-TIEMPO. Y de este modo ir generando junto a los jóvenes modos y formas de apropiación del aprendizaje y de socialización de saberes previos, pensando entre todos nuestros modos de intervención.

Luego del primer año de experiencia, a comienzos del año siguiente se nos pidió un proyecto de trabajo. La propuesta fue un dispositivo de intervención entre varios.

Sosteniendo el modo en que entraban los jóvenes a la escuela, su lugar, el objetivo general era ir cambiando sus hábitos de comunicación, respeto y valoración del otro. Para tal fin, desde el área de Educación Física se propusieron las clases en modalidad taller deportivo-recreativo, en donde cada joven podría desarrollar su clase desde el deporte o la actividad lúdica que elegía, o en casos muy particulares, que podía.

Tengo que resaltar particularmente que, dentro de la población estudiantil, la actividad física no era tomada por la población de adolescentes mujeres, tema que llevó a iniciar desde otra perspectiva la mirada de intervención. Las preguntas que surgieron en particular fueron: ¿Qué imagen tenían de sus cuerpos? ¿Qué historia lúdica tenían?



¿Qué historia corporal y gestual tenían? Y otras más que aparecían en el momento de búsqueda de respuesta de estas primeras preguntas básicas.

Las preguntas fueron teniendo respuesta a partir de reiterados encuentros, “solo de chicas”, en un salón/aula donde compartían música, revistas, conversaciones. Desde ese lugar relajado comenzaron a salir propuestas... “bailar” ese tema que les gustaba, ponerse máscaras para..., correr los bancos para que haya lugar..., hasta que apareció el afuera.

PENSANDO ENTRE VARIOS

Luego de varios intercambios de miradas y propuestas se pudo construir un recorrido, donde los jóvenes pudieran entrelazar contenidos significativos que se desarrollaban en cada espacio (clases talleres).

Un ejemplo: Construcción del espacio

Desde Educación Física reconocer el espacio propio y del otro es fundamental y necesario para avanzar en otras construcciones. Marcar los límites de la cancha, hacerlos visibles, dio lugar al adentro y el afuera en un todo singular de tránsito, ya que las aulas estaban alrededor del patio y este era un lugar de circulación obligatorio para pasar de un taller a otro.

Esta construcción del espacio permitió que apareciera parte de las reglas, ya sea del propio juego o deporte en sí, como las reglas de convivencia, lo cual era acompañado por los adultos de diferentes áreas.

Quienes tenían que pasar de un taller a otro y estaba la clase de Educación Física, lo debían hacer por el costado de la cancha (por fuera).

“Torneo primavera” (Champions Primavera)

Como estos jóvenes no tenían posibilidades de un festejo del día del estudiante ... salir de picnic, elegir un deporte o una música para compartir, etc., desde el área de Educación Física se propuso un torneo deportivo, recreativo, armado por ellos, donde todos participaran. A esta propuesta se sumaron todos los talleres para sostener el espacio de encuentro entre todos.

Surgió así, desde la pregunta hacia ellos, un hacer juntos... quiénes se encargarían de armar las canchas, quiénes se ocuparían de la hidratación, quiénes acompañarían para gestionar otro espacio por fuera de la escuela, quiénes conseguirían camisetitas o las harían, etc.

A partir de esta propuesta los docentes intercambiamos información, miradas, observaciones para que los jóvenes capitalizaran sus posibilidades y nuevos aprendizajes.



De allí surgieron comisiones integradas por los jóvenes donde un docente hacía de tutor o guía:

- Comisión de hidratación y alimentación: Taller de Cocina.
- Comisión de indumentaria: Taller de serigrafía.
- Comisión de armado de cancha y utilería: Taller de Mantenimiento.
- Comisión de sonido: Taller de Electricidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Si el desafío de un educador es facilitar herramientas para que los alumnos se formen como ciudadanos capaces de hacer valer sus derechos, deberá entonces construir



entre varios modos de transferencias de saberes y conocimientos para que estos se apropien y puedan ser transferidos a las necesidades de la vida cotidiana.

Desde este enfoque propongo el desafío desde el área curricular de Educación Física en el área de Educación Especial.

Esta experiencia de trabajo entre varios tomando lo que los jóvenes expresaban y dejaban ver fue enriquecedora para todos los actores.

Con la mirada puesta en la demanda y el deseo de los jóvenes teníamos un porcentaje del trabajo armado y los jóvenes un

trayecto de apropiación adquirido, que se hacía visible en el entrecruzamiento de actividades.

La heterogeneidad de miradas amplía y atiende la diversidad de intereses y posibilidades. ■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- María José Borsani, "Integración educativa. Diversidad y discapacidad en la escuela plural". Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas, 2007.
- María José Borsani, "Adecuaciones curriculares de tiempo y espacio escolar". Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas, 2003.
- Gladys Brites de Vila / Ligia Almoño de Jenichen, "Juegos y dinámicas para multiplicar las formas de aprender utilizando al máximo las capacidades de la mente". *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires, Bonum, 2010.

- *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo*. Ministerio de Educación, CABA.
- "El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares / Hacia las escuelas inclusivas". Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1999.
- G.C.B.A., Ministerio de Educación, *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico. 2014-2020*.



NUESTRO SABER HACER



172

La idea del pedagogo y sociólogo Michael Apple: “la derecha nos gana porque sabe qué hacer el lunes”, presentada en el encuentro de Formación Sindical para Delegadxs, ha sido de gran utilidad para la reflexión.

Si bien sabemos que la derecha siempre pretende ganar, nos pareció que esa idea se convertía en potencia y fuerza, en un insumo para el debate con los compañeros y compañeras de la modalidad. Asimismo, consi-

deramos que el espacio para poner en circulación la palabra, las vivencias y aportes es el Congreso Pedagógico de UTE, que a través de sus encuentros y jornadas logra abrazar, invitar y hacer lugar al colectivo, a las inquietudes, a las diferentes miradas y pareceres. Posibilita el diálogo que surge a partir del pensamiento crítico que plantea Apple pero, muy particularmente, desde esa frase e idea mencionada.

El saber hacer al que se hace referencia en

el enunciado tiene mucho que ver con nuestra modalidad. En primer lugar, porque nadie puede trabajar con jóvenes y/o adultos sino parte primero del saber hacer del sujeto. En segundo lugar, el saber hacer de los trabajadores constituye áreas tan importantes como la Formación Profesional, el insumo central a la hora de diseñar currículos, trayectos, programas, etcétera. Una tercera cuestión, que incluso podemos compartir con el resto de los compañeros y compañeras de las distintas áreas, modalidades

y niveles, es el saber hacer en el trabajo docente, como una herramienta poderosa de construcción política, pedagógica, que evidentemente se encuentra en disputa.

A menudo suelen aparecer recetarios, prescripciones y recomendaciones que llegan a las escuelas, no solo en formato de resoluciones y disposiciones gubernamentales, sino también en una forma más peligrosa - por las maneras y los modos-, que son los ítems que vienen de la mano de las simpáticas fundaciones y la infinidad de ONGs. Así, imperceptiblemente, este sector económico y político se fue inmiscuyendo y operando maneras e ideas que facilitan el trazo grueso de la mercantilización de la educación. Educar por competencias, evaluar por resultados o gestionar según normas de calidad, por citar solo algunas de esas formas tan comunes en tiempos de globalización y neoliberalismo.

Obviamente nuestro sindicato cuestiona profundamente estos criterios y disputa en ese territorio. Nuestro XXXIII Congreso "Educación, democracia y resistencia. Luchas y soberanías pedagógicas" es un ejemplo en este sentido.

El saber hacer de los y las trabajadoras de la educación, en tiempos de gobiernos que no respetan los derechos, constituye un lugar de lucha y resistencia de nuestro pueblo que nos convoca a decir "las escuelas no se cierran" y "con hambre no se



puede estudiar"; de democratización en tanto avanzamos en la conquistas de derechos y, también, de soberanías pedagógicas, con las que construimos nuestro derecho a actuar según nuestras convicciones y no lo que se nos impone.

Es ese saber hacer el que nos dispusimos a resaltar, analizar, discutir en nuestras Jornadas. Nos pareció oportuno poner nuestras prácticas en situación de reflexión para construir conclusiones útiles y seguir avanzando. Compartir, con todos y todas, lo que cotidianamente hacemos.

Por eso, nuestras Jornadas Pedagógicas se centraron en el trabajo de los compañeros y compañeras. El 26 de octubre de 2018 Marcela Kurlak y Diego Chichizzola presentaron su experiencia en torno a los Procesos de Alfabetización Inicial en personas Jóvenes y Adultos. A partir de esta práctica reflexiva de las jornadas de la modalidad, en el marco del Congreso Pedagógico, sur-

gieron los trabajos presentados por los compañeros y compañeras. Cynthia Pintado, por ejemplo, ofreció un trabajo, "La lucha por romper obstáculos. Nuevo Diseño Curricular de Adultos", que reivindica la soberanía pedagógica de los y las docentes en la construcción curricular. La compañera María Renata Lozupone expuso su trabajo bajo el título de "La celebración. Experiencias pedagógicas populares en la Escuela Primaria de Adultos". Finalmente Laura Invernizzi y Ana Sol Visuara presentaron una videoponencia "Caminando con memoria, construyendo escuela pública".

Es importante destacar que a partir de los encuentros y jornadas del Congreso hemos recopilado y adquirido insumos que, sistematizados por la compañera Sonia Laborde, hoy forman parte del Programa de Actualización Pedagógica en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, diplomatura, que la Secretaría de Educación de UTE, con la compañera Angélica Graciano, desarrolla con la certificación de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET). ■

Rubén Bugeno

Secretario de Jóvenes y Adultos

Palabras clave:
Adultos,
Primaria,
Curricular, currículum,
políticas educativas
curriculares

LA LUCHA POR ROMPER OBSTÁCULOS

Nuevo Diseño Curricular de Adultos

Cynthia Pintado*

Introducción

A partir de la elaboración de un nuevo Diseño para la modalidad se abre la puerta para que el quehacer pedagógico de los adultos y adolescentes tenga un presente. Este documento plantea una mirada inclusiva y desafiante donde la producción del conocimiento es un eje formativo de ese adulto reflexivo y crítico, capaz de provocar una gran transformación de su vida cotidiana.

Luego de varias gestiones en la Ciudad de Buenos Aires, los docentes de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)¹ llevaron a cabo acciones para transformar los espacios de debate y formación como parte de las luchas, construyendo conocimiento en el campo pedagógico y político-sindical. El Diseño propuesto por la labor de compañeras supervisoras y referentes de la



modalidad tuvo los cimientos de una construcción colectiva cuestionada tanto por la Gerencia Operativa de Currículum como por algunos actores de la propia modalidad.

Esta propuesta es un reclamo a voces postergado por años, con una nueva mirada disciplinar que nos permite reflexionar sobre los problemas sociales y educativos. Tam-

bién nos acerca a comprender los conflictos que atraviesan nuestra práctica en el contexto actual, con el fin de construir alternativas que hagan más digno el trabajo docente y el quehacer de nuestros sujetos-estudiantes, en el marco de la defensa irrenunciable de la educación pública como un derecho social y humano.

La educación como derecho implica sostener un proyecto político pedagógico con un Estado presente que garantice derechos y promueva el acceso, el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de todxs, que traduce lo público en lo de todos.

Ese nuevo espacio de construcción revaloriza al sujeto como sujeto de derecho. Por ello, el colectivo de docentes que trabajó, dialogó con la idea de reafirmar el compromiso de hacer una escuela pública en la que se pueda aprender a compartir, a aprender con y del otro. Sin prejuicios de pensar siquiera

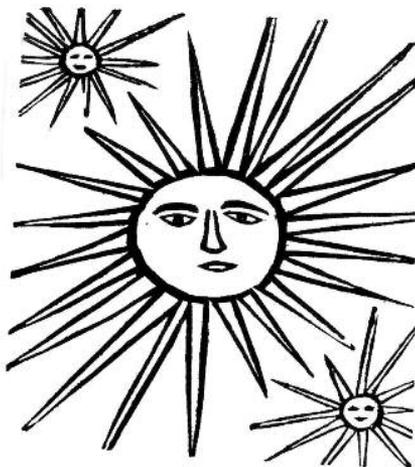
* Supervisora Sector 3 Adultos Primaria.

que la educación es solo para algunos o solo para sectores “que lo merezcan”, sino que debe ser promotora de soberanías pedagógicas continuas en el marco de la educación permanente.

**Transitar “del viejo al nuevo”
Bajo el árbol deshojado,
las raíces nuevas**

Realizando un breve recorrido para encuadrar las variantes entre el antes y la actualidad partimos de la Ley 1.420 como norma que encauza el Sistema Educativo Nacional a partir de 1884. Décadas después, en 1930, la visión para la demanda de Adultos era de tipo compensatoria. A partir de los primeros gobiernos peronistas y con el impulso de la articulación educación-trabajo se reconoce a cada estudiante como sujeto de derecho, es posible repensar políticas educativas para sujetos políticos concretos y, fundamentalmente, para cada grupo de excluidos. En la década del 60 surgen variadas experiencias de educación popular por fuera y dentro del Sistema Educativo. Durante la dictadura cívico militar el modelo represivo invisibiliza la educación de adultos, se producen cierres de espacios educativos y se limita su campo de acción.

Allá por 1984 se consolida el primer Diseño Curricular de Adultos de la mano del regreso a la democracia. En los '90 La Ley Federal de Educación convierte la educación de adultos en uno de los regímenes especiales, con as-



pectos educativos compensatorios según esa mirada. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 conduce al rango de modalidad que destina a garantizar la alfabetización de la población de jóvenes y adultos.

Hoy nuestras escuelas de adultos están orientadas a jóvenes de 14 años y adultos sin límites de edad. Espacios áulicos con estructuras que se plantean según las necesidades de cada estudiante y donde los procesos de debate son pensados como alternativas de formación permanente donde el modelo tradicional es obsoleto y donde la nueva propuesta es que el sujeto sea centro de tarea y demanda, sea el gestor de sus avances. Si bien sabemos que la edad biológica dejó de ser un estigma, los conocimientos de la vida que cada alumno aporta construyen el entramado de experiencias y los posicionamientos teóricos, metodológi-

cos y político-pedagógicos de los estudiantes y de los educadores. De ahí que entender lo modular del Diseño significa que cada estudiante transite en tiempo propio y no en tiempos calendarios como parte del compromiso áulico de ambas partes.

En el año 2016 un nuevo Diseño Curricular impulsado por compañeras supervisoras de la modalidad dio el giro pedagógico a aquel que desde 1984 se venía usando y nada tenía que ver con nuestros estudiantes y sus cotidianidades. Con un sujeto activo, con un encuadre de pareja pedagógica, con espacios modulares de tránsito libre, con articulaciones en el ámbito laboral, se pudieron construir múltiples miradas que dialogaron con estudiantes comprometidos con estructuras flexibles y con adecuaciones específicas para cada caso.

¿Por qué hablamos de tiempos modulares? Justamente porque parte de esa nueva propuesta se pensó desde espacios modulares que no tienen por qué estar concatenados unos con otros. Es otra forma de acreditar instancias de aprendizaje. Se erige la escuela como el espacio para hacer viables los proyectos individuales y colectivos de cada sujeto que la transita y se sostiene en el concepto de igualdad. Igualdad y justicia social que reconoce las trayectorias escolares previas, sin mirar de qué o de cuáles contextos provienen, haciendo visible lo cotidiano y traspolándolo al quehacer del aula.



Los cimientos de esta propuesta se establecieron a partir de cuatro propuestas fundamentales:

- Pareja pedagógica. El docente dejará de trabajar en forma aislada, lo hará bajo el concepto de pareja pedagógica dentro del espacio del multiciclo.
- Equipo de apoyo. Se contará con capacitaciones permanentes, asesoramiento de los facilitadores pedagógicos.
- Trabajo en red. El uso y la aplicación de la tecnología como recurso áulico.
- Asamblea semanal de docentes. Con el objeto de analizar y discutir instancias pedagógicas.



realidad desde una mirada histórica como contemporánea.

Vamos y venimos. Fuimos y nos estancamos

Lo hicimos en el marco de la construcción de políticas educativas hacia la igualdad plena, construyendo puentes educativos, levantando ladrillo por ladrillo con cimientos sólidos y con aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular. Luego de haber pasado casi dos años utilizando un Diseño educativo nuevo para la modalidad, con aciertos y ajustes propios de modificaciones en el hacer, nos hallamos sin la firma del mismo y con una fuerte posibilidad que haya sido observado por la Gerencia de Planeamiento Educativo. Seguimos sumando obstáculos a nuestro andar.

En la presentación y la puesta en consideración del Diseño por medio de los técnicos

de la GOC, el rumor dejó de serlo, el hecho fue sustanciado y confirmado. El Diseño que presentó la gestión actual dejó de lado nuestros cursos de Materias Especiales. Otro obstáculo para sumar.

Ahora bien, en el sube y baja de las políticas educativas imperantes quiero dialogar con algunos aspectos de la Resolución 118/10 del CFE² muy destacables:

- Asumir la heterogeneidad de los sujetos a los que se dirige, brindando herramientas de análisis, de crítica y transformación de la sociedad, que motive a las personas a proponer cambios, a ser creativos, a construir solidariamente una sociedad más igualitaria (art. 28).
- Asumir el estudio como una actividad enriquecedora y placentera a lo largo de toda la vida (art. 22).
- Brindar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores (art. 32).
- Una organización curricular flexible que posibilite que los sujetos de la modalidad transiten los ciclos y sus niveles de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje (art. 59).

Es decir, si nuestras compañeras impulsaron una dinámica flexible encuadrada en la normativa, cabe repensar la desigualdad en el marco de las políticas educativas y donde el hecho de una quita o desaparición apunta

Y también en los ejes Arte, Idioma, Computación y Tecnologías digitales para construir de esa forma la trama de realidades entre la formación laboral y el anclaje pedagógico de cada sujeto. Justamente el colectivo de sujetos que transita en la modalidad conlleva un proceso educativo que se dio en el marco de prácticas sociales, prácticas que no son neutras, cuya trasgresión pedagógica caminó de la mano de su construcción política. Es más, esto permitió la relación dialógica, la aprehensión de aprendizajes significativos, socialmente productivos y emancipadores. Y en este marco no es menor la postura del educador, en el contexto de la diversidad poder dialogar con los saberes propios, por bagaje de la vida, y aquellos que se construirán en el espacio de la escuela. Como también poder problematizar con la

una vez más a querer borrar cada acto pedagógico.

Sería deseable repensar el sistema escolar en su conjunto, ya que es la relación entre los incluidos y los excluidos lo que define la exclusión. Aun cuando se planteen políticas de acción afirmativa, nos parece fundamental ratificar que esas políticas estén claramente definidas en términos de justicia social y que contengan en sí mismas formas de interacción e integración.

Por ello, habiendo trabajado con estrategias específicas, que produjeron despliegue de aprendizajes, que determinaron trayectorias escolares de permanencia y egreso en el marco de segmentos educativos con secuencias modulares adaptadas a la realidad de un joven y adulto, nos vemos ante la amenaza y la incertidumbre de no poseer normativa sólida y al mismo tiempo no haber incluido las Materias Especiales que viven en el Sistema desde 1984.

Es decir, 35 años después se desdibujan por fuera del Diseño presentado. Más dificultades, complicaciones, impedimentos, barreras y muros; es decir, fuimos y volvimos y por eso nos estancamos.

Es necesario entender los efectos de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares, como una forma de resistir en el hacer de cada estudiante, cada docente y cada aula de la modalidad.



Nuestro Diseño no es un cheque en blanco para que desgranen, acomoden o experimenten. Ha sido concebido bajo la mirada de ese nuestro sujeto y con el encuadre pertinente, justamente para que transite por los espacios modulares, dialogue con ellos, los transforme según sus necesidades, sus proyectos y no de los proyectos detrás de un escritorio ministerial.

Nuestra lucha y resistencia en 2019

Pensar en el viejo Diseño que transita con esas viejas políticas y acceder a uno nuevo es una apuesta a la inclusión educativa, una inclusión que no se conforma con hacer que los jóvenes y adultos estén, regresen o permanezcan en la escuela, sino que aspira a producir igualdad. La igualdad se construye cuando a todos y todas les está dirigida la

mejor propuesta de enseñanza. Una inclusión que, como la igualdad, propone incluir las diferencias, una inclusión que no supone dejar de lado lo propio.

Esto justamente ha generado en nuestros compañeros preguntas e intersticios grises. ¿Cómo iniciamos en el 2019? ¿Seguimos con el Diseño? ¿Cómo planificaremos? ¿Nuestra modalidad corre peligro? ¿Qué podemos hacer? Entre los meses de octubre a diciembre de 2018 varios sectores se reunieron tratando de vislumbrar cómo continuará esta contienda. La conclusión principal es que nos encontramos en estado de lucha y alerta en todas nuestras escuelas de la EPJA.

Una comunidad en estado de alerta se traduce en:

- Libertad frente a los derechos cercenados.
- Igualdad frente a la desigualdad.
- Independencia político pedagógica.
- Acciones en forma conjunta.
- Conciencia de hermandad.
- Posturas claras y definidas en épocas de crisis.

Así nos plantamos para el 2019 con una mirada constante y una lucha en la que la firmeza permitirá interpelar ese formato histórico. No vivimos de recetas, pero sí sabemos que los estereotipos no construyen en el campo educativo, no proliferan ni señalan un modelo a seguir. Nuestros modelos son nuestros sujetos, y por ellos pen-



samos en sus ladrillos y cómo levantar esas paredes repletas de saberes donde cada uno aporta desde su propia experiencia.

No olvidemos el golpe sufrido a fines de diciembre de 2018 cuando intentaron cerrar los comerciales nocturnos. Por ello continuaremos construyendo cada día, resignificando contenidos, acomodando esos ladrillos del saber.

En este nuevo ciclo 2019 renovaremos el espíritu de lucha. ■



Palabras clave:
Primaria, Adultos,
experiencias
pedagógicas populares,
diversidad cultural,
alfabetización.
Videoponencia

María Renata Lozupone*

La presente ponencia de carácter audiovisual se presentó públicamente en el encuentro de interniveles y modalidades el sábado 15 de diciembre de 2018 de 9.30 a 12 hs. en la sede de UTE, Bartolomé Mitre 1984, Ciudad de Buenos Aires.

Sinopsis con capturas de pantalla de la ponencia audiovisual

La Escuela Primaria para Adultos N° 16, D.E. 2, "Pte. Mitre", está situada en pleno barrio del Once. Recibe a una gran cantidad de alumnxs, muchxs de los cuales provienen de diferentes países. Todxs aquellos que desean aprender el castellano se inscriben en el Ciclo de Alfabetización. En la escuela hay alumnxs de nacionalidad argentina, peruana,

* Maestra de Teatro y Danza en la Escuela Pública. Licenciada en Actuación y Especialista en Lenguajes Artísticos Combinados en la UNA. Integra la Cooperativa Guatemalteca y el Club Argentino de Kamishibai.

178

NOTAS

1. La Ley Nacional de Educación 26.206, en su capítulo N° IX, se refiere a la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Señala que: "La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida" (art. 46).

De este modo, el Estado argentino asume la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) como una responsabilidad indelegable. La Resolución N° 118 del Consejo Federal de Educación aprueba los documentos base "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base" y "Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos". La mencionada Resolución señala algunas características que comparten las per-

sonas que acuden a la EPJA: - Tener experiencias anteriores de educación formal y estar motivados a mejorar sus proyectos personales ante un mercado laboral con nuevas exigencias. - Poseer una diversidad de conocimientos y saberes y estar incluidos en un ámbito laboral, teniendo como asignatura pendiente y necesidad personal obtener una certificación de estudios, en algunos casos para proseguir estudios de nivel superior. - Ser alfabetizados o aspirar a serlo. (Art. 39.)

2. Anexo II Resolución CFE N° 118/10 EPJA, Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Resolución 118/10 CFE.
Resolución 254/15 CFE.
Ley de Educación Nacional 26.206/06.
Diseño DEAyA..

LA CELEBRACIÓN. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS POPULARES

en la Escuela Primaria de Adultos



paraguaya, boliviana, brasileña, venezolana, haitiana, siria, hindú, bangladesí, entre otras.

Las celebraciones patrióticas de la agenda educativa, las jornadas de la ESI, los acontecimientos en espacios fuera de la escuela, los eventos y muestras inter-escolares, entre otros, conforman un conjunto de experiencias pedagógicas populares que como espacios de encuentro de toda la comunidad son alta-

mente socializadores. Decidimos enfocarnos en lo importante que son para la vida institucional estas celebraciones, observando la diversidad que habita nuestra escuela.

La ponencia audiovisual reúne registros de algunas de estas experiencias pedagógicas populares: una Jornada de Educación Sexual Integral, el evento “Argentina Narrada” en el espacio Cultural de la Biblioteca del Con-

greso, el acto por el Día de la Diversidad Cultural y el festejo por el Día del Estudiante.

A nuestras escuelas asisten alumnxs que quieren alfabetizarse y también integrantes de la comunidad barrial en la búsqueda de espacios abiertos en los que puedan acceder a diferentes saberes para desarrollarlos en forma sostenida a lo largo del tiempo. Las Escuelas Primarias para Adultos (EPA) cuentan con Enseñanza de Ciclo Primario y también con Cursos Especiales: Corte y Confección, Inglés, Computación y Folklore, en este caso. La oferta es mucho más amplia. Estos espacios educativos tienden a enriquecer las capacidades de comunicación y construcción de relaciones sociales (uno de los objetivos de las EPA) y son garantes del derecho social a la Educación Permanente. Educar en función de la integración comunitaria y fortalecer





la cohesión social sobre la base de la aceptación de lxs otrxs, de las diferencias, son aspectos cruciales del proceso de socialización que vivimos en nuestras escuelas.

En la enseñanza de Folklore, curso que llevo adelante en esta escuela, esta diversidad aparece en nuestros cuerpos y en nuestras biografías. El trabajo apunta a que los estudiantes incorporen conocimientos técnicos construyendo la integración y el vínculo con el otrx. Cuando se fomenta el respeto y la valoración cultural de lxs estudiantes y se acompaña el desarrollo de sus identidades sexuales, en el intercambio grupal, aparecen los saberes populares y las experiencias previamente internalizadas. Este ejercicio de apropiarnos de las manifestaciones culturales, presentes en los cuerpos y en sus raíces, hace posible abordar la diversidad cultural desde una perspectiva regional pero también nacional y universal.

El cuerpo suele recordar. Más de una vez un alumnx me contó que solía bailar cierta danza aprendida en otro tiempo cercano o remoto, pero que había olvidado. Entonces, ya entrados en la práctica del día y luego de haber bailado un rato, propongo que ocupemos el espacio en silencio. Luego pongo la música y los movimientos van apareciendo solos, despertados por quién sabe qué o cuáles procesos mentales, como si el espíritu iluminara la memoria corporal. Sin pensar. Después vamos reconstruyendo su forma, como armando un rompecabezas, moviéndonos en el tiempo-espacio presente. Y siempre aparecen recuerdos, historias, particularidades, observaciones y reflexiones, ideas y valoraciones. Emociones.

Bailar es un acto evanescente. ¿De qué materiales se desprenden las herramientas para reflexionar sobre nuestra realidad? ¿De qué tipo de experiencias, uno o varios, surgen las ideas y los valores que hacen florecer pensamientos novedosos en lxs estudiantes? ¿Qué tipo de relaciones sociales tenemos que promover para construir una sociedad más solidaria, más tolerante, más respetuosa y más justa? ¿Qué tipo de pedagogías debemos construir para reconocer la diversidad que habita en nuestra escuela?

Mi escuela no se ve como las de los videos de corte publicitario del Ministerio de Educación. Creo que ninguna escuela pública argentina se ve así. Sin embargo, siempre fueron, son y serán espacios de encuentro. Experiencias en las que circula el deseo. Como una misión desesperada en tiempos de desazón social. Encuentros en los que se configuran formas de pensamiento crítico que interpelan la realidad. Que no tragan compulsivamente lo recibido como si fuera comida rápida.

Este pensamiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje como un acontecimiento gozoso resulta movilizador. Las celebraciones y experiencias populares en las escuelas son importantes porque en ellas también construimos pedagogías del deseo. Los maestros somos "agitadores de libertades singulares y plurales", como nos define Carla Wainszok. Y las celebraciones son pequeñas batallas culturales. Formas de resistencia al modo individualista de entender el mundo. La fiesta es siempre la fiesta para todxs. Y en esa multiplicidad de contenidos y direcciones nos reconocemos, asumiendo que las contradicciones forman parte de la construcción del pensamiento popular. ■

Publicación completa en la WEB. Enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=yfj8IOrIAdA>

link de la wix : <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/lozupone>

Palabras clave:
Adultos,
alfabetización,
Espacio Memoria
y Derechos Humanos
- Ex Esma.
Videoponencia.

CAMINANDO CON MEMORIA. CONSTRUYENDO ESCUELA PÚBLICA

Laura Invernizzi* y Ana Sol Visuara

“Yo me llamo Crescencio Barrios, tengo 63 años, nací en Paraguarí, Costa Segunda Paraguay. Me dedico a trabajar en la construcción. De niño no pude ir a la escuela, tengo siete hijos. Empecé a estudiar porque necesito aprender a leer y este año mientras trabajaba en la cooperativa tuve la oportunidad de ir a la escuela. Me gusta venir porque me siento cómodo y además es un orgullo venir acá porque esta aula la hicimos nosotros. Espero terminar la primaria sabiendo leer bien.”

Así comienza la videoponencia. Crescencio es uno de los estudiantes de esta experiencia educativa de la Modalidad de Jóvenes y Adultos impulsada desde la Supervisión del Sector 3 del Nivel Primario desarrollada en la Casa de la Militancia de H.I.J.O.S. en el Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex - Esma).

* Directora Escuela Adultos Primaria.



La Modalidad de Jóvenes y Adultos debe garantizar el derecho a la educación a quienes no pudieron terminar sus estudios obligatorios en la edad reglamentaria.

La maravillosa experiencia de ser educador de adultos nos permite transitar por emociones y prácticas que son únicas. En este trabajo nos proponemos iniciar un registro y análisis sobre una nueva experiencia educa-

tiva en el Nivel Primario de esta Modalidad en un espacio educativo recientemente abierto y en proceso de construcción, la Casa de la Militancia en la Ex Esma. Allí concurren trabajadores del predio que no tienen terminados sus estudios primarios.

¿Cómo resignificar un espacio de la Memoria? ¿Desde dónde comenzamos? ¿Por dónde andamos? ¿Qué pretendemos? Son algunos de los interrogantes que surgen y que trataremos de responder a la vez que narramos esta experiencia que recién comienza pero que nos anima todos los días... Como un timón nos devuelve el verdadero sentido de nuestro trabajo. ■

Videoponencia:

<https://www.youtube.com/watch?v=uSUwkYqGDwE&feature=youtu.be&fbclid=IwAR17nDOXUIDhJetYRFSK3ybVAMc0497RKUr9sbTIQouAaIVMaXIYLun5plQ>



XXIII CONGRESO PEDAGÓGICO 2018 UTE.

"EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y RESISTENCIA. LUCHAS Y SOBERANÍAS PEDAGÓGICAS".
JORNADAS PEDAGÓGICAS / ENCUENTRO ENTRE NIVELES, MODALIDADES Y ÁREAS (15/12/2018)

JORNADAS PEDAGÓGICAS. PONENCIAS

- Acosta, Pedro. ¿Podemos trabajar ESI en Educación Física?
- Acosta, Pedro. El cuerpo y la salud. Me cuido y nos cuidamos.
- Albareda, María Jimena; Elisabet Nahmanovici; María José Barletta. Construyendo identidad. La escuela un encuentro con lo posible.
- Albareda, María Jimena, Anny Coli. El lugar del juego y lxs maestxs psicólogxs en Educación Especial, otra lectura es posible...
- Albareda, María Jimena, Florencia Ximena Faranda; María Zeballos Ricci. Historias en tiempos y espacios singulares.
- Albareda, María Jimena; Luciana Vivas; María José Barletta. "Escuela sobre ruedas". Proyectos socio-educativos CENTES 3.
- Alfonzo, María Eva. Mujeres de la Patria.
- Allo, Ivana Vanesa. El derecho a la educación desde los 45 días.
- Álvarez, Fabián. Escuela Faro. Una oportunidad para la mejora de los aprendizajes.
- Argüello, Ramona. Escuela y Maestros.
- Armas Asmad, Flor del Rocío. ¿Qué debo saber/hacer cuándo observo que hay maltrato infantil en nuestros alumnos?
- Arroyo, Daniel. La transmisión es blanca.
- Baquero, María Sol, María Valeria Capurro. Encuentro entre familias.
- Barbieri Llada, María Lorena. Debates pedagógicos en torno a una educación emancipadora.
- Barredo, Paula; Laura Del Duque; Alicia Sztern. El camino de la enfermedad a la Escolaridad.
- Belotti, Luciano; Sol Damiano. Muchas manos en un plato... Para una generación de condiciones institucionales que fortalezcan las trayectorias escolares.
- Bena, José Luis. Estigmatización e invisibilización en la discapacidad. Una aproximación al reconocimiento.
- Benítez, Nélide Noemí. "Auguri!" ¿Jugamos al cumpleaños?
- Borra, Patricia. Educación, democracia y resistencia.
- Brunel, Maite Ximena. La historia de la resistencia.
- Burcovich, Vanesa; Matías Ansaldo. Seguir estudiando. Propuestas de articulación con Nivel Superior.
- Butera, Romina; Alejandra Pryluka. La lucha de las mujeres. Un abordaje posible en la escuela primaria.
- Caffarone, Natalia. Articular desde el Nivel Inicial y Primaria desde las Prácticas del Lenguaje.
- Canessa, Mariela. Recalculando: primeros desempeños docentes en la Secretaría de una Escuela Primaria.
- Capsala, Jorgelina. Pensando en las infancias.
- Castrillón, María Isabel; Verónica Calderón. Dificultades en las trayectorias escolares.
- Caut, Mercedes. ¿Qué cuentan los cuentos?





- Chipponere, Anabella. Docencia y discapacidad infantil: vacíos institucionales.
- Corimayo, Elvira Margarita. Reagrupación, nueva mirada en Prácticas de Lenguaje.
- Correa, Milton; Fernando Rey. ¿Qué miramos cuando miramos?
- Costa Díaz, Wenceslao; Sofía Masciotra. Matemática en peligro.
- Debelli, Fernanda. El derecho a la palabra.
- De Cesare, Alicia Haydeé. Volver a mirar y así deconstruir la estigmatización intraescolar.
- De Sousa, Anabel. La escuela, un lugar de lucha emancipadora.
- Del Duque, Laura; Haroldo Olaechea. Brindar escolaridad con nuevas perspectivas de oportunidades.
- Del Valle Castro, Carolina. La pedagogía.
- Divita, Lorena. Espacios que abrazan.
- Donato, Nora. El rol de la maestra de apoyo pedagógico y los alumnos olvidados.
- Duro, Mariela; Marina Ramírez. Aves de la ciudad.
- Espíndola, Tamara. ESI.
- Falduto, Mauro Ariel. La diversificación de recursos en Ciencias Sociales.
- Farina, Emmanuel Sebastián. ¿Hay inclusión educativa sin inclusión social?
- Ferreyra, Andrea Paola. MaestrX Acompañante de Trayectorias Escolares: un rol en construcción.
- Frezza, María José. Miradas estereotipadas.
- García, Silvia; Fabiana Treviranus. Nuestra mirada pedagógica, nuestro enfoque tecnológico.
- Gibaut, Melisa; Marianela Nieto; Magdalena Figueira; Guadalupe Storni. La Escuela habitada, donde alumnos y docentes puedan aprender. Una manera de garantizar las trayectorias escolares.
- Gil, Paula; Cecilia Pensado. Un patito no tan feo.
- Giménez, Celina. Cómo abordar la escritura en 1er. ciclo.
- Girado, Elena Isabel. Deporte al cuadrado.
- Girado, Elena; Gladys González. La escritura en primer grado.
- Gómez, Fernando. Al alcance de la mano.
- González, Mariano. La boca al cubo.
- González, Marina Roxana. ¿Qué enseñamos en la clase de inglés? ¿Por qué? ¿Para qué?
- Grau, Pablo Guillermo. De qué hablamos cuando hablamos de soberanía en la escuela.
- Grimberg, Esther; Rita Iurman. Cuando la ESI se instala en el Nivel Inicial.
- Guidi, Mónica. Espacios y territorios inclusivos de arte, naturaleza y comunicación en acción.
- Hammerie, Érica. Nuevas formas de enseñar nuestras tradiciones, herencias y legados.
- Herrera, Giselle. La escuela está presente en todos los contextos.
- Hutter, Carla Daniela; Alicia Encarnación Miscalenco. Abordaje interdisciplinario de los actos escolares: repensando el 25 de mayo.
- Kohn, Carolina. Entre cambios de interfaces y formatos: el hipertexto.
- Kurlak, Marcela y Diego Chichizzola. Procesos de Alfabetización Inicial en Jóvenes y Adultos.
- Lazo Toledo, Mario. Con mirada Peyka.
- Ledesma, Viviana. Proyectos Comisión de Género.
- Legarreta, María de la Paz; Edgardo Fabián González. El valor de las trayectorias escolares.
- Lenci, César Fernando. Los medios masivos de comunicación como consumos culturales de los/as niños/as.
- López, Andrea. Infancia, familia y estado: una aproximación histórica.





- López, Juan. Militancia pedagógica.
- López, Noelia; Andrea López. Pueblos originarios.
- Mansilla, María Evarista. Educación para la Emancipación.
- Marín, Julia E. ESI. Pensando la sexualidad con otros.
- Marín, Rosa E. Los libros y el universo. Conociendo mundos diferentes a través de los libros.
- Marino, María Gabriela. Nuevas formas de juego en la escuela.
- Martin, Stefanía. Médicos Mecánicos.
- Martínez, Marina Silvia. El contexto del Nivel Medio como campo de intervenciones y desafíos para la Educación Especial, en tanto modalidad que atraviesa todos los niveles del sistema educativo.
- Martínez Pareti, Mariana. Se dice de mí.
- Martinovich, Nicolás; Gustavo Quiroga. Integrando el comedor a la planificación escolar: el rol de los/as Asistentes de Comedor como trabajadores/as de la educación.
- Massa Pardini, María Florencia. Dime de qué trabajas...
- Metetiero, Martín; Érika Vanesa Tomé; Jennifer Melisa Tomé. Mejor no hablar de ciertas cosas.
- Metetiero, Martín; Érika Vanesa Tomé; Jennifer Melisa Tomé; María Gabriela Marino. Interculturalidad en la escuela primaria: ¿somos tan distintos e iguales?
- Militi, Natalia; Silvana Soledad Dos. Diario Mural, formas de interpelar lo que conocemos.
- Monasterio, Jessica. Escuela en lucha: propuestas para vivir en democracia.
- Morayta, Carolina Esperanza; Jessica Valeria Olivera. Biblioteca: encuentro de la memoria.
- Morillo, María Julieta; Andrea Adriana Lorena Aldao Amarelle; Elizabeth Lazarte. Reagrupamiento por niveles.
- Nielsen, Erika; Fernando Vera; Daniel Arnoldo. Conociendo a Cortázar.
- Nogueira, María Eugenia. Trayectorias escolares.
- Pelegrini, Guillermo. La anagnórisis sanmartiniana como impulso permanente hacia la emancipación.
- Peluso, Silvana. La escuela hoy.
- Peña, Mariela Viviana. Educación Especial en Río Negro. Una mirada sobre el atravesamiento de las políticas de Estado actuales en relación con el principio de inclusión educativa. Un.T.E.R.
- Pérez, Ayelén. "Me quiero como soy". La ESI en relación con el conocimiento del ambiente social y natural.
- Pérez, Ayelén. El voto femenino.
- Pereyra, Mariela. Nada para lxs niñxs.
- Perino, María Leticia. La radio de todes.
- Pinto, Gabriela. La escuela pública... un lugar para todos y todas.
- Ramos, Carolina. Cuando nadie me ve. Hacer visible el ausentismo.
- Retamozo, Élica. Des-armando el género.
- Reyna, Vanesa. Escuela Integradora.
- Rinaldi, Gonzalo; José L. López. 3RD. Soluciones Sustentables con impacto social.
- Riquelme, María Laura. Paradigma maternal. La educación maternal como derecho.
- Rivas, Natalia. Algunas perspectivas sobre la resiliencia.
- Roca, Norma. Cambio climático. Una posibilidad de trabajo en la escuela.
- Rocatagliata, Diana; Marcela Labrunie; Astrid Iparraguirre. Adolescencia y prevención. Cine Debate como mediatizador de las problemáticas sociales.
- Romero, Juan. Acto 9 de Julio.





- Ronderos, Pablo Bernabé. Repensar lecturas y escrituras en tiempos digitales.
- Rossi, Patricia. Desde pequeño descubro quién soy.
- Salerno, Vanina. Implementación de la ESI en el Jardín.
- Salgan Ruiz, Celeste. Curaduría de contenido digital.
- Sánchez, Isis. La escuela como comunidad de derechos y deseos.
- Sánchez, Marcela Alejandra. Des-conectados. El whatsapp como nueva forma de comunicación, también en la escuela.
- Sandrini, Sandra. Las partes del todo.
- Sandrini, Sandra. Mosaiquismo en la escuela.
- Sanzoni, Andrea Fernanda. El Jardín que supimos conseguir.
- Saucedo, Alejandro; Leticia Iglesias. Biblioteca rodante de derechos humanos.
- Setrini, Constanza. Resistir para transformar. Procesos de organización de la comunidad de Parque Patricios.
- Siriani, Paola. Memoria.
- Sívori, Cecilia. La música como medio de comunicación.
- Sosa, Violeta Alejandra. Leer y escribir en la escuela.
- Suárez, Silvana; Solange Votta; Verónica Lapunas; Marcela Martino; Sabrina Narváez Noya; Elena Colloca. Estigmas hilvanados en el silencio... Diversidad pedagógica y contextos de crianza.
- Sullivan, Cristian; Carlos Salvarrey; Guadalupe Fraga; Laura Salomon. Proyecto Lúdico. Aprendiendo ESI ¿y vos ... qué sabés?
- Taboada, Micaela. Del terror de leer y escribir, a leer y escribir terror.
- Tomé, Irene Bibiana. El mundo es mar.
- Tozoroni, María Gabriela. Deconstrucciones escolares: pensando abordajes con perspectiva de género en Prácticas de Lenguaje.
- Urri, Karina. Dimensiones lúdicas, una propuesta diferente.
- Vargas, Rosa Beatriz. La enseñanza, una cuestión de Escuela.
- Velázquez, Oscar Fabio. Diversidad e inclusión.
- Vera, Rocío Soledad. Las prácticas pedagógicas en el Jardín Maternal.
- Vidal, Carlos Alberto. Ocho preguntas para conversar en Ciencias Naturales.
- Vilariño Rey, Laura; Celia Galván. Las plazas como espacios para la ciencia y el arte.
- Zappia, Myriam Elizabeth. Alfabetización: derecho a la palabra.
- Zunino, Verónica. Los proyectos de trabajo en la escuela.

POSTERS

- Arrimoldi Pieri, María Dalia. El derecho a la Educación Inicial.
- Bertolucci, Yamila Belén. La bella no durmiente.
- Bonamino, Claudia Viviana. Mirando la ESI con ojos de niño.
- Caut, Mercedes. Rompiendo moldes.
- Céspedes, Macarena. Pre escolar - Escolar!
- Díaz, Mónica Graciela. La Educación Inicial como derecho.
- Divita, Lorena. La enseñanza en el Nivel Inicial.
- Ferro, María Celeste. "Un M.A.T.E. por escuela".
- Espínola, Paola Andrea. Luchando por una educación laica gratuita y pública.
- Iriarte, Mercedes de los Ángeles. Juego compartido, juego creativo.
- Martínez Pareti, Mariana. Tercero anda diciendo...
- Massa Pardini, María Florencia. Lo que la ESI nos dejó.
- Pellitteri, Vanina. Pedro.
- Peluso, Silvana. Las Palabras Unen.
- Rossi, Patricia. Con mi valija descubro quién...
- Salerno, Vanina. La ESI es un derecho.
- Succio, Selene. Alfabetización informacional.





- Tejerina, Alcira Nilda; Nancy Jualler; Carmen Alejandra Chiarelli Castellan. Leer y escribir para elaborar recetas.
- Vázquez, María Magdalena. Luchando por una educación laica gratuita y pública.
- Zella, Julieta. El juego.
- Wurman, Carla. Respetando las diversidades culturales.



ENCUENTRO ENTRE NIVELES, MODALIDADES Y ÁREAS (15/12/2018).

PONENCIAS ESCRITAS Y AUDIOVISUALES.

- Alfonso, María Eva, Javier Conde, Jazmín del Cueto, Juan López y Natalia Militi. “Certezas de a pie”. Una producción radial desde el barrio y la escuela.
- Ansaldo, Matías y Vanesa Burcovich. Seguir estudiando. Por un presente transformador y un futuro en sus manos.
- Armas Asmad, Flor del Rocío. Una mirada de los pueblos originarios a través de los manuales.
- Barbolla, Brenda Lucía. La escuela pública enseña a conocer y a defender nuestros derechos.
- Bejarano, María de las Mercedes. ¿Nos formamos como docentes para la inclusión o la exclusión en la escuela pública?
- Belotti, Luciana y Sol Damiano. A río revuelto... perdemos todos.
- Benetti, Amancay y Paula Galigniana. Colectivo escuela. Nuestras resistencias pedagógicas.
- Bertotti, María Carla y María Soledad González. Espacio de resistencia: encuentros pedagógicos inter-escuelas.
- Bongiovanni, Nadia. Reflexiones sobre el conocimiento histórico en el Nivel Inicial.
- Britos, Gisela, Noelia Conforti, Daniela Güimil y Karina María Piacquadio. Género, identidad y violencia abordados desde la literatura y otros textos multimediales.
- Brunel, Maite Ximena. Historias sobre resistencias, fábricas recuperadas. El caso Arrufat.
- Calvo, Gloria A. y Valeria Mikolaitis. Murga, memoria y Chapadmalal en el Comercial 25.
- Caputo, Alejandra, Magalí Freire y Valeria Wainer. La educación sexual integral en los intersticios de la vida institucional.
- Casella, Hugo, Adrián Figueroa y María Rosa Oberto Parkins. Repensar La Falcone. La potencia explosiva de la confluencia de proyecto pedagógico y centro de estudiantes expresada en la socialización del uso de la e en el lenguaje inclusivo.
- Cazas, Amalia Carmen y Laura Beatriz Cepeda. Identidad institucional, resistencia pedagógica y perspectiva de género. Escuela María Claudia Falcone.
- Centurión, Romina Natalia. Repensar la enseñanza en el contexto socioeconómico actual.
- Colacciopo, Mercedes y María Soledad Vega. ¿Discriminación de género en las aulas?
- De Cesare, Alicia Haydeé. Esunasco se convirtió en Supernaranja cuando fue a la escuela.
- Del Bono, Carolina y Franco Schiazzano. El arte emancipador pedagógico. “La sachapera”.
- Della Valle, Paola. ¿Qué hago, qué puedo hacer yo aquí? Aportes desde la Educación Especial hacia un posible análisis de nuestros actos educativos desde la práctica personal y compartida.





- Gómez, Gisela Verónica. La diversidad cultural desde el Nivel Inicial: desafío y oportunidad.
- González, Laura Cecilia y Mariana Claudia Goyena. Desde el sur a la universidad, la robótica en la escuela primaria. Tecnologías que cuidan nuestro entorno.
- González, Mariano. Barrios modulares. Construyendo identidades.
- Gutiérrez, Valeria Paula. La/s memoria/s para la construcción de la identidad.
- Herrera Meregildo, Nilda Yaneth y Judith Elizabeth Huaman Palacios. Tenemos derechos.
- Hutter, Carla y Alicia Miscalenco. En la puerta de la adolescencia: subjetividad, perspectiva de género y relaciones con otrxs.
- Invernizzi, Laura y Ana Sol Visaura. Caminando con memoria. Construyendo escuela pública.
- Krittersson, Mariano y María Belén Trejo. La escuela, espejos, reflejos y preguntas.
- Longo, Verónica Natalia. La imposición del nombre al Jardín desde el paradigma “La identidad de nuestro Jardín como derecho personal y de la comunidad educativa”.
- López, Élide Mabel y Cecilia Paola Scarpellino. Los queremos en la escuela.
- Lozupone, María Renata. La celebración. Experiencias pedagógicas populares en la Escuela Primaria de Adultos.
- Massone, Manuel y Oscar Olmello. El Conservatorio Nacional de 1888 como formador de educadores de música.
- Ojeda, Graciela Noemí. Escenarios de intervención entre varios.
- Peyrelongue, Pascual. Elogio de lo efímero.
- Pintado, Cynthia. La lucha por romper obstáculos. Nuevo Diseño Curricular de Adultos.
- Podestá López, Karina. Nuestros adolescentes en el ejercicio de sus decisiones y derechos.
- Rinaldi, Gonzalo. 3R+D. Soluciones sustentables con impacto social.
- Sánchez, Isis. Coffee break... y algo de inglés.
- Sosa, Violeta Alejandra. La radio y la problemática ambiental de la cuenca Riachuelo-Matanza.
- Terry, Marcela. La asamblea de 1ro.: participar y pensar en colectivo.
- Ulloa, Gabriela. Asambleas pedagógicas.
- Vagnoni, Pablo Damián. Aportes, problemas y reflexiones en torno a la educación y a la identidad.
- Vera, Rocío. Las prácticas pedagógicas en el Jardín Maternal.
- Vitale, Flavia. Trabajadoras de la educación que no fueron segundas madres.
- Wainsztok, Carla. Los géneros de las pedagogías.
- Ysa, Oscar Alfredo. De la teoría a la praxis. Una experiencia de construcción de conocimiento en la escuela técnica.





XXIII CONGRESO PEDAGÓGICO 2018.

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y RESISTENCIA. LUCHAS Y SOBERANÍAS PEDAGÓGICAS.

ÍNDICE

Editorial , por <i>Eduardo López</i>	1
Acción pedagógica por la Escuela Pública , por <i>Angélica Graciano y Carlos Ruiz</i>	3
Colectivos pedagógicos por la Escuela Pública en nuestro sindicato , por <i>Daniel López</i>	5
EDUCACIÓN PRIMARIA / ÁREA CURRICULAR	
Educación Primaria. " Narrativa y Registros Pedagógicos. Fortalecer la Escuela Pública ", por <i>Irina Garbus</i>	8
Área Curricular. " La educación, un derecho de todxs y para todxs ", por <i>Graciela Soiza</i>	10
<i>Benetti, Amancay y Paula Galigniana</i> . Colectivo escuela... Nuestras resistencias pedagógicas	12
<i>González, Mariano</i> . Barrios modulares. Construyendo identidades	16
<i>Del Bono, Carolina y Franco Schiazzano</i> . El arte emancipador pedagógico. "La sachapera" . <i>Presentación de video ponencia</i>	22
<i>Alfonzo, María Eva, Javier Conde, Jazmín del Cueto, Juan López y Natalia Militi</i> . " Certezas de a pie ". Una producción radial desde el barrio y la escuela . (<i>Texto completo en pág. web.</i>)	25
<i>Terry, Marcela</i> . La asamblea de 1ro.: participar y pensar en colectivo	32
<i>Brunel, Maite Ximena</i> . Historias sobre resistencias, fábricas recuperadas. El caso Arrufat	37
<i>González, Laura Cecilia y Mariana Claudia Goyena</i> . Desde el sur a la universidad, la robótica en la Escuela Primaria. Tecnologías que cuidan nuestro entorno . (<i>Texto completo en página web.</i>)	41
EDUCACIÓN INICIAL	
Educación Inicial. La "pedagogía del derecho" como bandera. Acerca de la situación de la Educación Inicial porteña , por <i>María José Gutiérrez</i>	44
<i>Gutiérrez, Valeria Paula</i> . La/s memoria/s para la construcción de la identidad	46
<i>Bongiovanni, Nadia</i> . Reflexiones sobre el conocimiento histórico en el Nivel Inicial	53
<i>Longo, Verónica Natalia</i> . La imposición del nombre al Jardín desde el paradigma "La identidad de nuestro Jardín como derecho personal y de la comunidad educativa" . (<i>Texto completo en pág. web.</i>)	58
EDUCACIÓN SUPERIOR. TERCIARIA / UNIVERSITARIA / FORMACIÓN DOCENTE	
Educación Superior. Profesorados de pie , por <i>Esteban Sottile</i>	61
<i>Wainszok, Carla</i> . Los géneros de las pedagogías	63
<i>Caputo, Alejandra, Magalí Freire y Valeria Wainer</i> . La educación sexual integral en los intersticios de la vida institucional	66
<i>Massone, Manuel y Oscar Olmello</i> . El conservatorio nacional de 1888 como formador de educadores de Música	74
<i>Vagnoni, Pablo Damián</i> . Aportes, problemas y reflexiones en torno a la educación y a la identidad	80
<i>Peyrelongue, Pascual</i> . Elogio de lo efímero	89

EDUCACIÓN MEDIA / EDUCACIÓN TÉCNICA

Educación Media. Por la defensa del derecho social a la educación, pública, participativa, democrática , por <i>Marcelo Parra</i>	97
Educación Técnica. La resistencia ... un proceso de construcción de experiencias pedagógicas comunitarias , por <i>Cristina Rubio</i> . . .	99
<i>Casella, Hugo, Adrián Figueroa y María Rosa Oberto Parkins</i> . Repensar La Falcone. La potencia explosiva de la confluencia de proyecto pedagógico y Centro de Estudiantes expresada en la socialización del uso de la e en el lenguaje inclusivo.	101
<i>Bertotti, María Carla y María Soledad González</i> . Espacio de resistencia: encuentros pedagógicos inter-escuelas.	108
<i>Kritterson, Mariano y María Belén Trejo</i> . La escuela, espejos, reflejos y preguntas.	113
<i>Ansaldo, Matías y Vanesa Burcovich</i> . Seguir estudiando. Por un presente transformador y un futuro en sus manos.	120
<i>Podestá López, Karina</i> . Nuestros adolescentes en el ejercicio de sus decisiones y derechos... (<i>Texto completo en página web.</i>)	124
<i>Rinaldi, Gonzalo Javier</i> . 3R+D. Soluciones sustentables con impacto social. (<i>Texto completo en página web.</i>)	126
<i>Ysa, Oscar Alfredo</i> . De la teoría a la praxis. Una experiencia de construcción de conocimiento en la escuela técnica. (<i>Texto completo en página web.</i>)	129
<i>Calvo, Gloria A. y Valeria Mikolaitis</i> . Murga, memoria y Chapadmalal en el Comercial 25. (<i>Texto completo en pág. web.</i>)	131

EDUCACIÓN ESPECIAL / EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Educación Especial. Acción de resistencias, de luchas, de nuevas tramas , por <i>Jorge Godoy</i>	133
Educación Artística. La Educación Artística en contexto de políticas educativas neoliberales , por <i>Carlos Guerrero</i>	134
<i>Della Valle, Paola</i> . ¿Qué hago, qué puedo hacer yo aquí? Aportes desde la Educación Especial hacia un posible análisis de nuestros actos educativos desde la práctica personal y compartida.	137
<i>Vitale, Flavia</i> . Trabajadoras de la educación que no fueron segundas madres.	142
<i>Belotti, Luciana y Sol Damiano</i> . A río revuelto... perdemos todos.	150
<i>López, Élide Mabel y Cecilia Paola Scarpellino</i> . Los queremos en la escuela.	155
<i>De Cesare, Alicia Haydeé</i> . Esunasco se convirtió en Supernaranja cuando fue a la escuela.	160
<i>Ojeda, Graciela Noemí</i> . Escenarios de intervención entre varios.	167

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Educación de Jóvenes y Adultos. Nuestro saber hacer , por <i>Rubén Buzzano</i>	172
<i>Pintado, Cynthia</i> . La lucha por romper obstáculos. Nuevo Diseño Curricular de Adultos.	174
<i>Lozupone, María Renata</i> . La celebración. Experiencias pedagógicas populares en la Escuela Primaria de Adultos.	178
Presentación de video ponencia.	178
<i>Invernizzi, Laura y Ana Sol Visuara</i> . Caminando con memoria. Construyendo escuela pública. Presentación de video ponencia.	181



Ponentes expositores en el XXIII Congreso Pedagógico. Educación, Democracia y Resistencia. Luchas y Soberanías Pedagógicas. Jornadas Pedagógicas / Encuentro entre niveles, modalidades y áreas (15-12-2018).	182
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----



190



XXIII CONGRESO PEDAGÓGICO 2018 UTE

Declarado de Interés Educativo por la Legislatura Porteña.
Declaración Nro. 616-2018/ Expediente 2.909 D-2018.

JORNADAS PEDAGÓGICAS

auspiciadas por Resolución Nro. 13.550/18 SSCDFTP,
Ministerio de Educación e Innovación, G.C.B.A.



XXIII CONGRESO PEDAGÓGICO 2018 UTE

“Educación, Democracia y Resistencia.
Luchas y Soberanías Pedagógicas”





Comisión Directiva de UTE / Marzo 2016-2020

• Eduardo López, Secretario General • Guillermo Parodi, Secretario Adjunto • Verónica Pisetta, Secretaria Gremial • Felix Adrián Montero Biot, Secretario de Actas y Administrativo • Esteban Sueyro, Secretario de Organización • Graciela Cingolani, Secretaria de Finanzas • Gustavo Chizzolini, Secretario de Relaciones Institucionales • Mariano Denegrís, Secretario de Comunicación, Prensa y Difusión • Angélica Graciano, Secretaria de Educación y Estadísticas • Mango Mariano, Secretario de Gestión Privada • Roxana Rogalski, Secretaria de Acción Social y Salud • Matías Zalduendo, Secretario de Derechos Humanos • Carlos Guerrero, Secretario de Cultura • Carolina Brandariz, Secretaria de Igualdad de Oportunidades y Género • Alejandra Bonato, Secretaria de Salud Laboral y Medio Ambiente de Trabajo • Alicia Tantardini, Secretaria de Jubilados y Seguridad Social • Rubén Berguier, Prosecretario Gremial • José Scarano, Prosecretario de Organización • Claudia Mario, Prosecretaria de Comunicación, Prensa y Difusión • Carlos Ruiz, Prosecretario de Educación y Estadísticas • María Alejandra Gómez, Prosecretaria de Acción Social y Salud • María José Gutierrez, Secretaria de Nivel Inicial • Irina Garbus, Secretaria Nivel Primario • Jorge Godoy, Secretario Educación Especial • Marcelo Parra, Secretario de Nivel Secundario • Cristina Rubio, Secretaria de Educación Técnica • Esteban Sotile, Secretario de Formación Docente • Rubén Buzzano, Secretario de Educación de Jóvenes y Adultos • Graciela Soiza, Secretaria de Educación Curricular • Marcelo Creta, Secretario de políticas Universitarias • Ariel Sánchez, Secretario del Area Socioeducativa • Alejandro Brecciaroli, Vocal titular • Pablo Francisco, Vocal titular • Sebastián Zinna, Vocal suplente • Mabel Sampaolo, Vocal suplente.

XXIV Congreso Pedagógico

UTE 2019

Educación Pública en Lucha.
Lecturas y Registros para
la Convivencia Ciudadana.



Jornadas
Pedagógicas
por Niveles y
Modalidades.



Sede UTE -
Bartolomé Mitre 1984 - CABA.
www.ute.org.ar

UTE

UNIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

[Afiliados: Inscripción gratuita.
No Afiliados: \$ 1.500.-]



2019