



XX Congreso Pedagógico 2015

Poéticas de las pedagogías del Sur

Educación, emancipación e igualdad

VII CONGRESO
EDUCATIVO DE UTE

HACIA EL MOVIMIENTO
PEDAGÓGICO
LATINOAMERICANO



CTERA





Editorial. Eduardo López, Guillermo Parodi	1
Hitos de un recorrido Ejes para pensar una Pedagogía Latinoamericana	4 7
Seguir luchando por una escuela pública que construya una sociedad más justa. Hugo Yasky Soñar en grande. Sonia Alessio	8 12
II Encuentro Movimiento Pedagógico Latinoamericano	14
Presentación de Cierre del Movimiento Pedagógico Latinoamericano 2015. Angélica Graciano y Carlos Ruiz XX Congreso Pedagógico. Daniel López	16 19
Desarrollo de los Preencuentros de los distintos Niveles, Modalidades y Áreas	21
Educación Inicial	22
Educación Especial	26
Área Curricular de Materias Especiales	28
Educación de Jóvenes y Adultos	29
Escuelas Secundarias	32
Educación Técnica	35
Área de Programas Socioeducativos	38
Desde la precariedad laboral hacia la conquista de Derechos	42
Educación Superior	45
La Gestión Privada	47
Nivel Primario	47
Trabajos Presentados	49
Inicial, Primaria, Especial, Secundarios, Técnica, Curriculares Jóvenes y Adultos, Superior y Artística, Socioeducativos	
Trabajos Escritos y audiovisuales presentados en el XX Congreso Pedagógico	55
Desde la Mirada. Apuntes sobre la posibilidad de vínculos entre docentes y estudiantes en contextos de encierro.	56
"No vino a clases". Poéticas en torno a la inclusión de niños con alto grado de ausentismo escolar	63
Tres lapiceras, una revolución.	68
Somos el monte y la ciudad. Una experiencia de Educación	71
Ambiental bilingüe intercultural	62
Hacer (nos) palabra	77
Titeres, al rescate de la palabra sumergida.	81
De huellas y citas pedagógicas	88
Matepública. Matemática para todos y todas	92
Múltiples Miradas. " Señor, señor!! ...hoy tenemos asamblea"	99
Otros trabajos publicados en la web de UTE	103

Editorial



Por EDUARDO LÓPEZ *
Y GUILLERMO PARODI **

A casi cinco años del lanzamiento de la propuesta de conformar el Movimiento Pedagógico Latinoamericano por parte de la Internacional de la Educación para América Latina, tenemos el desafío de seguir profundizando el rumbo de integración continental, con un carácter emancipador y de igualdad.

La Escuela Pública siempre fue un campo de disputa política, de disputa por cierto "sentido común". Desde sus orígenes, las

clases dominantes intentaron imponer, con mayor o menor eficacia en cada coyuntura histórica, una cultura hegemónica, de disciplina y sometimiento.

El sueño de las elites dominantes, de diseñar una escuela neutral apolítica y reproductora de sus intereses de clase, no fue impuesto fácilmente. No pudieron, como imaginaron, construir en esta tierra una factoría con escuelas reproductoras de la dependencia y de la desigualdad.

Hubo en cambio y desde siempre, una resistencia de los sectores populares que

vieron en la educación un derecho social impostergable. De tal forma, el proyecto de la exclusión, de una escuela socialmente disciplinadora, tuvo a lo largo de la historia grandes enfrentamientos con aquellos sectores que propugnamos una educación popular. Estos enfrentamientos se inscriben en el marco de todas las batallas que libra el pueblo en su marcha hacia la victoria.

Es por eso que las clases dominantes solo pueden resolver los conflictos sociales a su favor, con el uso de la violencia. Así, generalmente, las oligarquías, retienen sus privilegios con triunfos pasajeros que solo se

*Secretario General de UTE y CTA
Secretario Gremial de CTERA
**Secretario Adjunto de UTE

obtienen a sangre y fuego, con golpes militares, fusilamientos, desapariciones y proscripciones. Como trabajadores de la educación fuimos víctimas de ese proceso ignominioso porque nuestro trabajo, nuestra lucha por una escuela nacional y popular, nunca estuvo separada de los intereses generales de la clase obrera y los sectores populares.

A comienzos del siglo XXI y hasta hace muy poco, los procesos políticos de nuestro continente fueron también un impulso para dejar atrás las políticas educativas de los 90' impulsadas por el Consenso de Washington (1990) y los organismos multilaterales de crédito. Las nuevas leyes educativas de la mano de la ampliación de derechos, de políticas de inclusión, nos han llevado en esa etapa a dar la disputa por el sentido de la educación.

El sentido de la educación por el que nosotros trabajamos no puede pensarse por fuera de un proyecto de país. Por eso nuestro compromiso de época, porque solo desde ahí podemos preguntarnos acerca del modelo de escuela, de docente, de estudiante y de sociedad que queremos, porque estamos convencidos de que la escuela no es ese lugar neutral imaginado por los especialistas y los técnicos del neoliberalismo, Para nosotros el modelo de educación se incluye en el Proyecto Nacional, lo expresa y al mismo tiempo lo construye y es,

en ese sentido, que situamos a la escuela como un territorio de disputa por el conocimiento.

Este proceso que venimos construyendo en nuestra Ciudad, en nuestro país, en nuestro continente se enfrenta en este momento a los embates de las políticas de restauración conservadora, producto de los avances de gobiernos de derecha en la región. Son las políticas del Consenso de Washington (1990) renovadas, son las nuevas tendencias privatizadoras en educación que vienen de la mano del desmantelamiento de las políticas y programas de inclusión, la baja de los presupuestos, la desresponsabilización del estado nacional y sobre todo poner el énfasis en las evaluaciones estandarizadas y los programas de “medición de la calidad educativa”.

Para ellos calidad es un indicador construido por una empresa (Pearson) que desde una supuesta asepsia compara rendimientos educativos tan disímiles como pueden ser los de Toronto en Canadá con las Lomitas en Formosa o Shanghái en China. El imaginario de una educación universal de calidad no está pensada en la emancipación de los pueblos y la formación de hombres y mujeres libres. Por el contrario, es para la formación de mano de obra que de respuesta a las necesidades de empleabilidad del mercado.

Así lo escriben en sus documentos y lo dicen en sus conferencias, por eso plantean que hay demasiada “pedagogocracia” en la formación docente continua y dicen sin ponerse colorados que vienen a cumplir el rol de “gerentes de recursos humanos” de los grandes empresarios. La nueva gramática de la política educativa nada tiene que ver con las prácticas de enseñanza ni la pedagogía, se nutre de los conceptos de las teorías del capital humano y del capitalismo, así escuchamos hablar de “formación docente global”, meritocracia, recursos humanos, ranking, etc.

Entonces, para recuperar un Proyecto de País Nacional y Popular, y en el marco de una educación emancipadora, los trabajadores de la educación debemos dar, cotidianamente en las escuelas, la disputa por el conocimiento. Por eso es que para nosotros, en cada escuela, en cada lugar donde un compañero se compromete con la enseñanza, inmediatamente se constituye un puesto de lucha. Hoy, como siempre, enseñar es un acto de militancia.

Para dar la disputa por el conocimiento, los trabajadores de la educación no estamos solos. Lo hacemos acompañados por el calor de un pueblo que recorre un continente esperanzado. Con avances y retrocesos, flujos y reflujos pero esperanzado. Lo hacemos también desde la experiencia y los saberes de los que lucharon antes. Por eso



este Movimiento nos lleva a recorrer la senda de los pedagogos latinoamericanos, aquellos que pensaron una escuela que acompañe la emancipación de los pueblos, desde Simón Rodríguez, Mariátegui, Olga y Leticia Cossetini, Carlos Vergara, Saúl Alejandro Taborda, Paulo Freire, y tantos otros silenciados por el poder.

Enseñar todo a todos, no es una consigna, es toda una definición política de la escuela que queremos. Ya no alcanza con decir qué es lo que no queremos, tenemos el derecho y el deber de construir esa educación liberadora, heredera de las mejores tradiciones de lucha de nuestros pueblos, de construir un instrumento de lucha político ideológica,

para producir nuevos sujetos en esta compleja realidad latinoamericana.

Son tiempos de una escuela que mire cada vez más a su pueblo, que se comprometa con sus luchas, una escuela que siga los pasos de Isauro Arancibia cuando decía que: *“No hay maestro cierto y auténtico que no luche por la liberación de su pueblo”...*

Ese es el desafío que no hoy se nos plantea a quienes conformamos el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, son tiempos de conformar los más amplios lazos de unidad.

Como tantas veces lo hemos hecho, nos

enfrentamos nuevamente a la pretensión de dominación y miseria a la que nuestras clases dominantes pretenden confinarlos. Lo hacemos plenamente confiados en nuestra posibilidad de victoria. Apostamos firmemente a nuestra capacidad creadora y realizadora ampliamente fortalecidas por todos estos años en que nuestras luchas se coronaron con las conquistas de derechos.

Como nos enseñara Jauretche *“Venimos a luchar por nuestra Patria con alegría”* porque somos el producto de todas esas luchas y de todas esas conquistas. Somos un acumulado histórico que luchamos en las calles y en las aulas, seguros de que vamos a triunfar.

Rodolfo Walsh decía: *“Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes y mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores: la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia parece, así, como propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas.”*

Hoy el MPL es recuperar nuestra historia, nuestros pedagogos, construir colectivamente la Escuela emancipadora y a luz de una Latinoamérica unida y en libertad.



HITOS DE UN RECORRIDO

La conformación del Movimiento Pedagógico Latinoamericano es parte del proceso histórico que, impulsado por las luchas populares de resistencia al neoliberalismo, posibilitó a comienzos del siglo XXI, la emergencia de una nueva utopía emancipatoria en Latinoamérica.

¿QUÉ ES LA CTERA?

Es una entidad gremial de segundo grado que afilia sindicatos docentes de las 24 jurisdicciones del país. Fue fundada el 1 de setiembre de 1973. Las entidades de base de CTERA representan a trabajadores de la educación de todos los niveles y modalidades tanto del ámbito público como privado. Es la mayor organización sindical docente y una de las más grandes organizaciones gremiales de cualquier actividad. Sus autoridades se eligen cada cuatro años por votación directa de todos los afiliados. Pertenecen orgánicamente a la Central de Trabajadores de la República Argentina, CTA.



» Entre los 70 y los 90 »

Las políticas neoliberales generan en todo el continente efectos devastadores en la vida de los pueblos. Al calor de las luchas de resistencia, se conforman nuevos movimientos y actores políticos, sociales y culturales que plantean que "otro mundo es posible". En nuestro país cobran protagonismo las luchas de CTERA y la CTA.

» Nuevos escenarios »

En algunos países surgen gobiernos populares que discuten los postulados neoliberales y plantean políticas públicas que recogen muchas de las demandas construidas en las luchas de resistencia. La CTERA tiene una fuerte incidencia en la Ley Nacional de Educación que deroga la neoliberal Ley Federal. Se inicia un proceso de reconstrucción del sistema educativo nacional en pos del cumplimiento del derecho social a la educación.



» Hacia la Patria Grande »

Comienzan procesos de articulación regional entre los Estados y los pueblos. En noviembre de 2005, en la IV Cumbre de las Américas que se desarrolla en Mar del Plata, algunos presidentes latinoamericanos - Kirchner de Argentina, Lula de Brasil y Hugo Chávez de Venezuela- encabezan el No al Alca. Se empiezan a conformar alianzas como UNASUR, el ALBA y la CELAC, apostando a la integración regional sin la presen-



cia de los EEUU. Un punto en común: el fortalecimiento de la educación pública como ámbito de igualdad de derechos e inclusión.

» Articulación de las luchas »

El enfrentamiento a las políticas neoliberales de los 90 encontró a los sindicatos docentes del continente nucleados en la Internacional



de la Educación en las mismas trincheras. Una de las estrategias de lucha fue la construcción de lazos de solidaridad, el compartir información y experiencias, la elaboración conjunta de propuestas alternativas y la producción de conocimientos que permitieran sostener y profundizar la resistencia.

» Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano »

En consonancia con el nuevo contexto político regional de avances en educación, la IEAL definió discutir colectivamente qué educación y qué procesos de trabajo queremos. En un Encuentro en Bogotá, en 2011, se acordó impulsar un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que, recuperando las mejores tradiciones pedagógicas de la región y las

ricas experiencias que se producen en las escuelas, sea el correlato de los procesos emancipatorios que se dan en América Latina.

» El Movimiento en movimiento »

I Encuentro en Bogotá, en diciembre de 2011: definir las orientaciones para la construcción del M. P. L. y debatir la incidencia de las políticas de privatización de la educación en el continente y cómo enfrentarlas, defendiendo la educación pública.

¿QUÉ ES LA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN?

Representa a más de 30.000.000 de trabajadores y trabajadoras de la educación afiliados a 360 organizaciones sindicales docentes en 170 países y territorios de todo el mundo. Sonia Alesso, Secretaria General de CTERA, es miembro del Comité Ejecutivo Mundial. La Internacional de la Educación para América Latina tiene 36 organizaciones afiliadas en 19 países de Latinoamérica y el Caribe. Su Comité Ejecutivo está presidido por Hugo Yasky.



II Encuentro en Recife, Brasil, en setiembre del 2013: Declaración de defensa del derecho social a la educación pública, la integración latinoamericana y el lugar de las organizaciones sindicales como interlocutores sociales.

III Encuentro en diciembre 2015 en San José, Costa Rica: se compartió el avance en el proceso de instauración del M. P. L. y se definió la organización futura del Movimiento.

► CTERA y el Movimiento Pedagógico ►

Octubre de 2012: CTERA organizó el Primer Encuentro Nacional del Movimiento donde confluyeron las reflexiones y propuestas de 30.000 docentes que participaron en Encuentros Provinciales.

Noviembre del 2013: se realizó la Expedición Pedagógica "*Simón Rodríguez - Isauro Arancibia - Luis Iglesias*" que reunió a docentes de Venezuela, Uruguay, México, Colombia y argentinos en rutas pedagógicas por 11 provincias del país.

Durante 2014 y 2015 las entidades de base de CTERA realizaron Encuentros y actividades que confluyeron el 18 y 19 de setiembre en el II Encuentro Nacional donde se debatieron más de 150 experiencias pedagógicas -de una selección de 3000- que se presentaron en los Congresos Provinciales.





EJES PARA PENSAR UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA LATINOAMERICANA

- ✓ La integración regional, la historia y la cultura de nuestros pueblos, la geografía de nuestra América deben estar en la base de los diseños curriculares.
- ✓ El conocimiento acerca de los instrumentos políticos, económicos y sociales de integración, deben estar presentes en la currícula para fortalecer y darle densidad social a estos procesos.
- ✓ Una educación que está basada en valores activos como la justicia social, la libertad, la solidaridad, la no violencia, la no discriminación, el respeto a la multiculturalidad, la democracia participativa, el trabajo cooperativo.
- ✓ Una escuela que se convierta en centro cívico y cultural del barrio y que sea nudo de la red de organizaciones del territorio en una acción conjunta por el pleno ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales.

- ✓ Una concepción del conocimiento que supere los moldes positivistas e incorpore la idea de la complejidad y la integralidad, los saberes populares y pueda reconocer y apropiarse del conocimiento que produce el trabajo en general y el trabajo docente en particular.
- ✓ Trabajadores de la educación comprometidos con la construcción de una educación liberadora y una escuela pública popular y democrática, que tengan control sobre su proceso de trabajo y no sean meros ejecutores de diseños hechos por otros, sino sujetos de su práctica.
- ✓ Una organización del trabajo que incluya tiempos y espacios para el trabajo colectivo en la escuela y en el barrio.
- ✓ Un claro protagonismo de los sujetos de aprendizaje y sus familias con instancias permanentes de participación a través de las más diversas formas organizativas y con posibilidad de incidencia en la toma de decisiones.
- ✓ Una escuela en la que desde las prácticas pedagógicas e institucionales se propicie la

igualdad de género, ejercida concretamente en las relaciones laborales y de aprendizaje.

- ✓ Un particular énfasis en la lectura crítica de los medios gráficos y audiovisuales monopolísticos para desarrollar la comprensión de su papel en los procesos de dominación global. Producir experiencias de comunicación gráfica y audiovisual desde las escuelas. Convertir las bibliotecas escolares en bibliotecas populares.

- ✓ Incorporar la preservación del medio ambiente como eje transversal curricular en todos los niveles y modalidades, en términos teórico-prácticos con experiencias territoriales concretas. Con un enfoque que vincule la necesidad de desarrollo autónomo de nuestras economías con el imperativo de cuidar los recursos no renovables y garantizar la sustentabilidad social y cultural, en el marco de la soberanía popular, nacional y regional.

- ✓ Promover la potencialidad de expresión en todos los lenguajes artísticos y el desarrollo de prácticas deportivas articuladas con el contexto social.

Seguir luchando por una escuela pública que construya una sociedad más justa

Por HUGO YASKY

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano surgió desde los sindicatos pero no es lo mismo que el sindicato, son espacios distintos. Al sindicato se afilia cualquier compañero que comienza a trabajar como docente y busca, básicamente, mejores condiciones materiales de vida; algo absolutamente legítimo. Pero alguien que se afilia al sindicato puede pensar que a la Argentina le viene bien un gobierno que privatice los servicios esenciales, o que la escuela privada es mejor que la escuela pública.

Del Movimiento Pedagógico Latinoamericano no cualquiera forma parte. Se integran los compañeros que están convencidos de que hay que luchar para tener una escuela que no estratifique, que no reproduzca las desigualdades que produce la sociedad;

Secretario General CTA
Presidente de la IEAL -Internacional
de la Educación de América Latina



forman parte quienes están convencidos de que la escuela tiene que servir para construir el pensamiento crítico que hace falta para que los que están estigmatizados porque son pobres o nacieron en un lugar humilde, no tengan que reproducir la biografía de vida de sus padres.

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano es para los que están convencidos que ese lugar que se ocupa -en el jardín, en la escuela, en la universidad- es para construir una sociedad más justa. El principal problema que tiene América Latina es la desigualdad: tiene riquezas naturales, recursos

“Del Movimiento Pedagógico Latinoamericano no cualquiera forma parte. Se integran los compañeros que están convencidos de que hay que luchar para tener una escuela que no estratifique, que no reproduzca las desigualdades que produce la sociedad”.



energéticos, potencialidad enorme y tiene un pueblo que, con todas sus diferencias y toda su policromía, comparte raíces históricas comunes. Los latinoamericanos nos encontramos y nos sentimos hermanados, sentimos que somos lo mismo. Por eso en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano están

los que quieren nutrirse de esa historia, los que comparten la idea de que nuestra integración en el mundo es a partir de la Patria Grande.

En el Movimiento Pedagógico Latinoamericano sabemos que hay que nadar contra una

corriente que es muy fuerte, y hay que prepararse, discutir y demostrar que se puede hacer otra cosa distinta y mejor a lo que ofrecen las clases dominantes de América Latina. Ellos necesitan el discurso de que todo lo que se hizo en estos años estuvo mal. Estuvo mal porque hay una lógica del poder que es muy simple: no se debe invertir en educación porque es un gasto y si es un gasto hay que tratar de reducirlo. Hoy no hay nadie que, por más que en su interior lo piense, se anime a decir que hay que eliminar la escuela pública. Pero los “especialistas” que trabajan para los que tienen el poder piensan un modelo de educación y de país en el que haya un 30% de la población que acceda a una formación como para desarrollar tareas al servicio de los que mandan, y un 70% de la población sólo preparada para ser la mano de obra barata. Y para que un país tenga mano de obra barata necesita que una parte de ese 70% ni siquiera acceda a un trabajo estable, porque la desocupación, por más que haya paritarias libres, lleva los salarios a la baja, no hay manera de evitarlo.

En la Unión Industrial Argentina acaban de

poner como presidente a un personaje del mismo núcleo empresario del que surgió el ex ministro Cavallo, que es especialista en comunicaciones públicas. Necesitan revertir la mala imagen de los empresarios, porque la mayoría de la gente ya no cree que el mercado resuelve los problemas de la sociedad, creen que el que puede resolver eso es el sector público, son las políticas del Estado. Esto es lo que el Movimiento Pedagógico Latinoamericano quiere construir: políticas que desde los Estados aseguren la resolución de los problemas que tenemos, políticas que signifiquen ampliar la frontera del acceso al conocimiento.

El Movimiento Pedagógico mira y pregunta a los ojos del poder, pero también a los ojos de nuestras compañeras y compañeros cuáles son los saberes que debemos construir, qué ideas que tengan que ver con hacer una sociedad mejor, qué conocimiento de la historia, qué formas de construir solidaridad, qué pensamiento que incluya la imaginación, la creatividad y el arte.

Este Movimiento está llamado a crecer porque la lucha de los pueblos de América La-



tina está llamada a crecer. Cuando fue el golpe de Estado genocida, cuando estuvo el menemismo, las luchas eran defensivas, de resistencia. Decíamos no, una vez y otra vez no, obstinadamente no: no a la reforma educativa que quería estratificar la educación, no a la privatización, no a la municipalización, no

a la reducción de la inversión educativa. Hoy estamos en un momento político en el que los pueblos vienen avanzando en Latinoamérica, en el que el neoliberalismo empieza a ser cuestionado, por lo menos en su aspecto económico aunque culturalmente nos penetra. Tenemos que ir contra ese pensamiento



que está ahí todos los días, chocamos con él y también nosotros entramos en contradicción. No es fácil ser maestro si uno no se resigna a dejarse llevar por la corriente. Si uno va a la escuela y no acepta la lógica de la exclusión, si uno va a la escuela y no acepta la lógica de estigmatizar, si uno va a la escuela



... “hay que nadar contra una corriente que es muy fuerte, y hay que prepararse, discutir y demostrar que se puede hacer otra cosa distinta y mejor a lo que ofrecen las clases dominantes de América Latina”.

y no acepta la lógica de la regimentación, si uno va a la escuela y le duele el autoritarismo de algunos compañeros o algunas de sus expresiones le suenan como si le rasparan el corazón, si a uno le pasa todo eso, su lugar es el sindicato y su lugar también es el Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Fuerza compañeros, a pelear todos los días en la escuela, en el aula, en la calle, por esa sociedad distinta que vamos a construir desde la escuela pública. ▮

Discurso de Apertura. 18 de Septiembre de 2015.



Sonar en grande



12

por SONIA ALESSO*

* Secretaria General de CTERA

Cuando en 2011 planteamos en Bogotá el Movimiento Pedagógico Latinoamericano sabíamos que era algo muy grande lo que nos estábamos proponiendo. Pero la historia de la CTERA está marcada por grandes sueños. A lo largo de los más de 40 años de luchas hubo compañeros y compañeras de CTERA y sus organizaciones de base que soñaron en grande. La historia siempre se condensa en hitos, en momentos claves



que son el producto de muchos otros momentos y procesos. Cada uno de esos momentos históricos fueron soñados por compañeros que soñaron en grande, que fueron más allá de las posibilidades de la propia historia.

Estamos alumbrando algo que todavía no terminamos nosotros mismos de tomar dimensión. Este movimiento pedagógico latinoamericano creo que forma parte de esos hitos que van construyendo una épica histórica. Hay una épica en los movimientos sociales, en los partidos y movimientos nacionales populares de este continente que es sustancialmente distinta a otras épicas de otros continentes. Y cada una de las luchas de los maestros está fuertemente vinculada a esas épicas luchas de nuestros pueblos por la liberación nacional y social.

El país, las escuelas, están llenas de maestros y profesores comprometidos con la educación pública, compro-

metidos con el destino de nuestros pibes, comprometidos con una educación mejor. No estamos aislados; tenemos que asumarnos que somos parte de un movimiento que no termina fronteras adentro de las escuelas, ni fronteras adentro de las provincias, ni siquiera fronteras adentro de nuestro país. Es un movimiento que nos encuentra junto a los docentes colombianos, a los salvadoreños, a los mexicanos, a los brasileños, a los chilenos, construyendo juntos este sueño del movimiento pedagógico latinoamericano.

Por todos estos sueños que soñaron nuestros compañeros fundadores de la CTERA, por los sueños grandes de los que hicieron la Marcha Blanca y la Carpa Blanca, por todos los compañeros desaparecidos en estas luchas, vamos por más y ni un paso atrás, a seguir construyendo nuevos sueños. ▀

Discurso de Apertura. 19 de Septiembre de 2015.





III Encuentro Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Este Encuentro tuvo por objetivo aportar y debatir sobre las experiencias educativas que se generaron en cada una de las provincias, así como también producir reflexiones y propuestas de políticas educativas, repensando el trabajo docente y el derecho a la educación de nuestros chicos desde los proyectos que se llevan adelante en las escuelas públicas.

En el primer día, y con la presencia de representantes de las organizaciones sindicales docentes de América Latina y España, y del Comité Regional de la IEAL, se llevaron a cabo los siguientes paneles:

“La educación pública frente a los embates de la mercantilización y la privatización”, con la participación de Adriana Puiggrós (Diputada Nacional); Guillermo Scherping (Colegio de Profesores de Chile); Hugo Yasky (Presidente del Comité Regional de la IEAL) y la coordinación de Roberto Baradel.

“El debate educativo actual, en el camino de la construcción del M. P. L.”, con la participación de

Fátima Da Silva (CNTE Brasil); Eduardo Rinesi (U.N. G.S.); Myriam Feldfeber (Red ESTRADO) y la coordinación de Miguel Duhalde (Secretario de Educación de CTERA).

“La escuela pública ante los desafíos políticos y culturales actuales” con la participación de Delia Lerner (UBA - SUTEBA); Flavia Terigi (UNGS); Patricia Redondo (UNLP) y la coordinación de Eduardo López (Sec. Gremial de CTERA)

El segundo día, más de 1000 docentes de todo el país se reunieron en 21 comisiones donde se expusieron y debatieron 150 experiencias pedagógicas representativas de las diversas geografías y realidades del país.

Los trabajadores docentes seguimos construyendo una Escuela Pública latinoamericana que enseñe todo a todos, todos los días.



VII CONGRESO EDUCATIVO DE UTE



*Educación,
Emancipación
e Igualdad*

HACIA EL MOVIMIENTO
PEDAGÓGICO
LATINOAMERICANO



Presentación de Cierre del Movimiento Pedagógico Latinoamericano

2015*

16

Venimos de veinte años de debates en el marco de Congresos Pedagógicos en la UTE -hoy hemos dado un nuevo paso, desde aquellos primeros, específicamente desarrollando el 7mo Congreso Educativo- **“Educación, emancipación e igualdad”**. Una vez más nuestras compañeras y compañeros se comprometen ponen el cuerpo en la discusión pedagógica, en la militancia y han presentado 300 trabajos de experiencias pedagógicas.

Es emocionante, recibir sus trabajos que ponen en palabras lo que están desarrollando en su práctica docente, permitiéndonos así compartir sus reflexiones, preocupaciones nos sentirnos orgullosas/os por la tarea realizadas en las escuelas.

Este es un congreso de cierre 2015, una instancia más con la que culmina el MPL en la CABA, luego de los once pre-encuentros por niveles y modalidades, con la participación de más de 1500 docentes.



Nuestros ejes son **“Educación, emancipación e igualdad”** es porque nuestro posicionamiento arraiga en la defensa de la soberanía pedagógica, recuperamos esta categoría en el marco del conjunto de las políticas públicas de defensa de la **soberanía nacional**, pero que necesitamos desarrollarla, repensarla, merodearla, y emparentarla con la de **soberanía cognitiva** concepto acuñado por los compañeros de

Venezuela. En el sentido de fortalecer desde el discurso y la acción pedagógica la palabra de maestras, maestros y profesores su autoridad en nuestro territorio, las escuelas.

Mostrar y evidenciar que lo que sabemos hacer, desde las escuelas públicas, fortalece la construcción de la Patria que tenemos, que defendemos, que habitamos, porque desde las aulas aportamos a la construcción del pensamiento nacional que una y otra vez consolide nuestra identidad, nuestras raíces, nuestra memoria.

Así también, la defensa de la Soberanía está en juego cuando elegimos, cuando decidimos en las urnas, un proyecto político, Por esto son tan importantes las elecciones Nacionales.

Los rasgos centrales de una soberanía pedagógica, si bien es una categoría que estamos transitando se reconocen en todos los encuentros de niveles y modalidades. La soberanía pedagógica en el marco sindi-

cal se constituye en una perspectiva de la clase trabajadora que lucha por la producción y distribución del conocimiento, para de esta manera favorecer la apropiación activa del conocimiento a todos y todas.

Los docentes como sujetos sociales con capacidad de transformar e intervenir en la vida de su comunidad, conformando un acto de soberanía pedagógica orientado a formar sujetos sociales con capacidad de transformar su vida, organizarse para transformar la vida de la comunidad.

Soberanía pedagógica para nosotros y para CTERA es organizar las prácticas pedagógicas desde nuestras culturas y de nuestros saberes para de esta manera enfrentar los espacios de dominación organizados desde los poderes centrales, como es el caso de imposición de las **pruebas internacionales**.

Discutir las ideas planteadas en esta jurisdicción, es posicionarnos política y sindicalmente sobre el financiamiento educativo, la productividad, el avance sobre los diseños curriculares, como operación necesaria para decidir qué tenemos que enseñar y qué tienen los chicos que aprender.

Hay otra irrupción, a la que tenemos que rechazar que es la concepción mercantilista de la educación que opera en la tercerización de recursos, responsabilidades y por otro lado su correlato administrativo que es



la descentralización. En este marco, observamos con preocupación las acciones encaradas por las ONGs, las fundaciones, las asociaciones civiles que van a las escuelas a dar charlas, a formar a los maestros, como es el caso del “encuentro de comunidades de aprendizaje” patrocinado por la empresa de belleza brasileña Natura, donde se distribuyen sus productos.

Creemos en una formación docente continua gratuita y en servicio y permanente organizada por el Estado en acuerdo con el sindicato. La lucha por el CEPA y la lucha

por la incorporación del Instituto de Formación Continua en el Estatuto del Docente, es para nosotros una lucha central porque queremos que sea responsabilidad del Estado nuestra formación y que a su vez los trabajadores organizados incidan en decisiones curriculares.

Adoptar una posición crítica ante los **modelos educativos importados** por las concepciones neoliberales que desconocen las realidades de nuestras comunidades y que mandan grupos de directivos a Finlandia, a Boston, a ver cómo están enseñando, cons-



tituyéndose en verdaderos tours de lujo, para conocer cómo enseñan y cómo se supone que tienen que organizar las escuelas: o sea, del mismo modo que en Finlandia aunque con una realidad social, política y de disponibilidad de recursos muy distinta que la nuestra.

Todo esto se contrapone con la implementación de políticas de tercerización de los servicios tales como comedores, empresas de mantenimiento, acompañantes no docentes, el cambio de las cooperadoras del FUDE (fondo único), y la contratación de las empresas que por supuesto no hacen el mantenimiento de las escuelas sino más bien están orientadas a la reducción del presupuesto educativo.

Desde este lugar de lucha pensamos a la soberanía Pedagógica como una **pedagogía del territorio**, una pedagogía con conciencia histórica, con pensamiento situado, que nos permita analizar las condiciones de producción de los sujetos y las condiciones históricas en que está transcurriendo el proceso de enseñanza. Fundamentalmente concebimos **la escuela como un organizador social** y de la comunidad, que participa activamente

en la vida comunitaria en la identidad del barrio, con su cultura, con en sus demandas y anhelos.

Pensamos la soberanía pedagógica como un discurso de interpelación ante las desigualdades sociales y educativas de nuestra patria.

Por esta razón es que rechazamos las concepciones centradas en la igualdad de oportunidades y su correlato justificativo la meritocracia, y encaminamos nuestra pedagogía hacia la generación de una igualdad de posiciones buscando de esta manera reducir las distancias en la estructura social y en la construcción de una sociedad que adopte los principios de la justicia social.

Esta es la síntesis de los múltiples debates de las y los trabajadores de la educación de la Ciudad de Buenos Aires organizados en la UTE y que ponemos a disposición del conjunto de la docencia entendiendo que esta, es una tarea de todos que excede a un sindicato y que necesita de las organizaciones sociales y políticas de nuestro territorio para su consolidación.

Para Finalizar, consideramos que **El Movimiento Pedagógico Latinoamericano** es una tarea de época, en tanto creación de un proyecto político educativo y un modelo pedagógico de inspiración democrática, emancipadora. Tal creación es colectiva y supone la articulación de actores y esfuerzos que tienen como protagonistas centrales a los docentes, a las comunidades educativas y territoriales y a los distintos niveles del Estado como garantes de la participación y de los recursos. El movimiento pedagógico latinoamericano es una creación que tiende a formar sujetos que vayan dinamizando esta creación colectiva.

Dicha construcción se hace en disputa con la propuesta antagónica neoliberal conservadora, con los condicionamientos de nuestras propias tradiciones históricas transformadoras y reproductoras y es a partir de crecientes niveles de sistematización, conceptualización, organización, comunicación de las prácticas de las y los trabajadores de la educación.



* Cierre del Congreso MPL 2015

ANGÉLICA GRACIANO

Sec. de Educación de la UTE

CARLOS RUIZ

Prosec. de Educación de la UTE



Prácticas de las Pedagogías del Sur

Por DANIEL LÓPEZ*

El XX Congreso Pedagógico se realizó en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y del Congreso Educativo de UTE: Educación, Emancipación e Igualdad. En esta publicación podrán leer varios textos que dan marco a la construcción que se realiza desde CTERA y el sindicalismo docente latinoamericano.



El espacio del Congreso Pedagógico ha sido una invitación a participar de procesos de pensamiento colectivo, de discusión pedagógica y de escrituras que nos posicionan como autorxs; retomando la poética de Eduardo Galeano, nos provoca a decir la educación desde nuestras palabras como acto descolonizador.

“El colonialismo visible te mutila sin disimulo: te prohíbe decir, te prohíbe hacer, te prohíbe ser. El colonialismo invisible, en cambio, te convence de que la servidumbre es tu destino y la impotencia tu naturaleza: te convence de que no se puede decir, no se puede hacer, no se puede ser”.

(El libro de los abrazos, “La cultura del terror”, Eduardo Galeano)

El XX Congreso nos convocó a participar en discusiones pedagógicas a través de las propias producciones escritas y audiovisuales. Durante el año 2015 se realizaron en este marco encuentros de lxs trabajadorxs de la educación por niveles, modalidades o áreas. En esta publicación encontrarán el listado de los trabajos presentados y las síntesis realizadas por lxs referentes de nuestro sindicato.

En el XX Congreso se compartieron y asumieron desafíos en la construcción pedagógica con las escrituras y producciones audiovisuales propias. Se desarrollaron poéticas pedagógicas a partir de reflexiones sobre el trabajo docente, abordando preguntas que nos inquietan, movilizan y perturban, poniendo nuestras palabras en debates que incitan a pensar prácticas pedagógicas emancipatorias. Las poéticas de las pedagogías del sur no son privativas de poetas ni de especialistas, son nuestras creaciones como trabajadorxs de la educación que

buscan en las escuelas, en las aulas, en los patios, en las calles, en el sindicato, dar cuerpo a prácticas de emancipación e igualdad.

El 28 de agosto de 2015 realizamos la apertura del XX Congreso con la presencia de Graciela Morgade (<https://www.youtube.com/watch?v=lrrQf1DRafo>), Gustavo Bombini (<http://www.youtube.com/watch?v=daVta-B0gQk>) y de Guillermo Parodi (https://www.youtube.com/watch?v=ZZk_ijAD8cw)

Estuvieron presentes más de trescientos participantes. Entre ellos, el equipo del Congreso, integrado por docentes jubiladxs y en actividad con trayectoria y compromiso en la producción intelectual de lucha por la escuela pública.

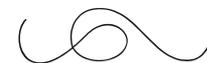
Durante los meses siguientes se produjeron intercambios, lectura de ponencias, tutorías, desarrollo de las producciones y acompañamientos.

En marzo de 2016 se realizaron las presentaciones públicas y algunos de los trabajos pueden encontrarse en <http://educacionute.org/xx-congreso-pedagogico-2015-trabajos-finales/>

En esta publicación compartimos una selección de trabajos finales que sintetizan la variedad de problemáticas, compromisos, desafíos colectivos y poéticas del trabajo docente.

Blog del XX Congreso
<http://congresopedagogico2015ute.blogspot.com.ar/>

* Director del XX Congreso Pedagógico de UTE





Desarrollo
de los Preencuentros
de los distintos Niveles,
Modalidades y Áreas





Compartimos algunas de las ideas que venimos discutiendo y analizando con el equipo del nivel. La educación inicial ocupa en nuestro país un lugar destacado en las disputas por la organización del sistema educativo desde su comienzo. Lejos de lo que el relato oficial ha dicho, ya en la propuesta de Sarmiento de 1849 se consideraba la educación desde los dos años y la Ley de educación de la provincia de Buenos Aires de 1875, obligaba a los Consejos Escolares a crear jardines de infancia. Sin embargo, en las disputas por la Ley 1420, que como su nombre lo indica se centraba en la Educación común, el jardín pasó a ocupar un lugar subsidiario y complementario junto a la educación de adultos. Con esto se iniciaba un largo período de luchas por ser parte del sistema y, al mismo tiempo, por mantener su singularidad que estuvo plagado de contradicciones en torno a su función: si era asistencial o pedagógico.

Con el avance del siglo XX, se consolidaba un discurso para el jardín centrado en el niño como sujeto de la psicología y la biología. La centralidad del método heredero del cómo hacer de Froebel y el paso a paso de Montessori, trazó una didáctica que fue perfeccionándose llegando a un nivel de sofisticación que puso a la maestra jardinera en el lugar de “mera hacedora” de las indicaciones de los didactas de turno. La maestra (y ojo que no nos estamos equivocando, los varones recién pudieron entrar a las salas en 1964) se tuvo que hacer cargo de “hacer los materiales y de llevarlos”. Nuestra maléfica fama de “*junta basura*”, “*hacedora de cotillón*”, “de señorita con tijera de

picos” tiene y tuvo que ver con exigencias a las que nos vimos sometidas y con condiciones de trabajo. Las de jardín, llevamos las cosas de casa, marcando a fuego una impronta que inauguró la tan recordada Rosario Vera Peñaloza cuando adaptó el “*material caro*” que se compraba en el extranjero a uno hecho en el país que se pudiera hacer con material de desecho o como diríamos hoy, reciclable. Material barato para tener a los chicos quietos desarrollando sus habilidades manuales.

Los avances en pos de una educación inicial que dejara de ser para los hijos de la oligarquía y recibiera a todos y todas se inicia con el peronismo en la década del 50.

Aquí debemos señalar que la idea de infancia, es decir qué era ser niño o niña en nuestro país, cambia para siempre. Se incluyen a todos, los niños prolijitos del nivel y los sucios con mirada perdida en

busca de justicia, esos que miraban al jardín de afuera. Ni los tanques de la Libertadora, ni los bastones del Onganiato, destruyeron aquella frase de Perón que Eva hizo realidad: *“los únicos privilegiados son los niños”*.

En medio de la transformación, la aparición de los rincones y el reconocimiento de la necesidad de la educación desde los 45 días, ya avizoraba el maternal de la mano de Cristina Frisztche, Hebe Duprat y Susana Szulanski. En medio de un impulso por más juego libre y más ciencia, nos encontró la última dictadura cívico-militar. Entonces, el problema no fue dejar de escuchar a *“María Elena”* o de leer *“Un elefante ocupa mucho espacio”*, el problema fue que la disciplina se nos quedó ahí agarradita nomás en las mentes de muchas maestras. Se cristalizó esa insistencia por la disciplina que tiene el jardín. Que vayan en fila, derechitos como soldaditos; que anden por ahí con zapatos de algodón y con broches en la boca... un orden militar como el orden de los cementerios.

Esa es la peor marca de una época oscura cuyas sombras están vivas en muchas salas y trabajamos para sacarlas cada día... Mafalda que siempre tendrá cuatro, tensionaba estas formas y, entonces, otras maestras resistían las botas insistiendo con la nuevas formas...

Con la vuelta de la democracia nacen los jardines maternos organizados bajo la órbita de la Secretaría de Educación en cinco de los hospitales... el primero de ellos cumple sus 30 años este año. Este hito puso en marcha un engranaje de prácticas y producción de saberes que llevaron adelante y por el que lucharon las maestras de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a partir de ese trabajo se produjo mucha teoría que se tradujo en muchos libros que hoy llenan bibliotecas. Bibliotecas que le deben su existencia al trabajo de estas maestras, a su participación en reuniones con los equipos de currículum, a su trabajo en la definición de políticas y formatos. Una de las anécdotas que solemos recordar es la pelea por la igualación de cargos en las salas

de lactario y deambuladores lucha que llevamos adelante las maestras con los compañeros de la UTE y que es necesario reivindicar y dar a conocer sobre todo para aquellas compañeras con mala memoria y para las jóvenes que no conocen esta historia.

Ese colectivo de maestras, muchas de ellas están hoy acá con nosotros, fueron las que lideraron la lucha para incluir en la Ley Federal la educación (1992) desde los 45 días. Si bien no es necesario volver sobre los efectos nefastos de esta Ley para el nivel, que quedó fracturado y empobrecido tras su implementación, es necesario recordar, que de no haber estado en las calles en esos años, esa ley hubiera dejado afuera de la educación en la franja 0-2 como pretende hacer Bullrich en la Ciudad. Un antecedente de lo que nos amenaza hoy.

Es hora de reivindicar esa lucha que incorporó a los pibes más chicos a la matriz de la educación inicial argentina y que se vuelve vital en las disputas que enfrentamos en el presente. Fuimos nosotras las que peleamos al canto de *“guarderías no, guarderías no, queremos jardines, queremos educación”* y es hora de decirlo en voz alta.

El cambio de paradigma en relación a la infancia nos encuentra hoy en un escenario muy complejo. Nos llama a la reflexión, al análisis, a



unir esfuerzos, pero NO a renunciar a nuestra lucha por una educación desde la cuna.

Ante la amenaza del PRO en el año 2010 con el proyecto de la entonces diputada Silvia Magdalani, que pretendía romper la unidad pedagógica del nivel, nace la necesidad de avanzar en la legislación de la función de regulador de la educación a los más chicos por parte del estado desde sus áreas educativas. Se empieza a trabajar en el proyecto de la actual Ley Nacional 27.064 de Regulación y Supervisión de las instituciones educativas no incluidas en la enseñanza oficial de la diputada Puiggrós, para cuya sanción se dieron muchas peleas mezquinas hacia el adentro del colectivo del nivel que recién ahora, ante una amenaza mayor la ve con buenos ojos. ¿Cuál es la amenaza mayor? El proyecto de Ley de Política Federal de Cuidados para la Primera Infancia, presentado por la diputada María del Carmen

Bianchi de la Comisión de

Niñez y Familia. Como sabemos, la respuesta desde CTERA no se hizo esperar y el repudio es generalizado. En la escena actual, este proyecto que al día de hoy tiene aprobación de Comisión conjunta de Niñez y Presupuesto nos obliga a analizar ¿Cómo llegamos a esta escena con una Ley Nacional de Educación que no solo afirma la unidad pedagógica del nivel, sino que además ratifica la educación inicial en distintos formatos?

Se hace necesario levantar la

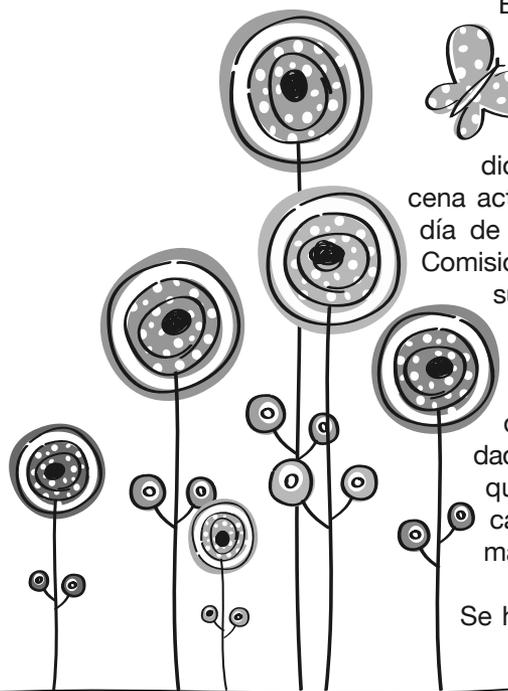
mirada y mirar una vez más, más allá de nuestro país y ver qué pasa en América Latina para no sentirnos tan solos.

Como ya dijimos, el cambio de paradigma que asume a los pibes como sujetos de derecho pone al Estado Nacional ante la necesidad de diseñar y poner en marcha muchas políticas que articulen educación, salud y desarrollo social. Como fruto de esa situación y ante el relevamiento del estado de situación de la infancia después del 2001, en el año 2006, las entonces senadoras, Alicia Kirchner, Marita Perceval y Vilma Ibarra presentan el proyecto de Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil, espacios de atención integral de niños y niñas de hasta cuatro años de edad, o hasta lo que en ese momento era la educación obligatoria. Los CDI tomaron distintos nombres en cada jurisdicción. Nosotros los conocemos como CPI. Los lugares que tanto gustan al jefe de gobierno porteño porque los promueven ONG y con eso se cuidan bolsillos y no niños en muchos casos; al mismo tiempo que se precariza el trabajo de las compañeras.

Pero, veamos un poco, tanto la Ley de CDI como el proyecto de políticas de cuidado se apoyan en “letra” que no tiene que ver con la educación, ni siquiera con salud. ¿Entonces? Su “letra” viene de los programas de organismos internacionales y están apoyados por los think tanks nacionales como el CIPPEC.

En el año 1998, el informe “La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI”, planteaba la cuestión de la educación “no formal” como parte de las propuestas posibles que cada estado debe adecuar como mejor le convenga.

El artículo 18 de la Convención de los derechos del niño, habla del cuidado de los niños. En el informe de la UNICEF (depende de las Naciones Unidas de la que Argentina es miembro parte) sobre el Estado Mundial de la Infancia del 2001, centra su informe en las etapas



más tempranas de la vida, desde el nacimiento hasta los tres años de edad. Otras organizaciones utilizan la siguiente terminología: atención del niño en la primera infancia y educación preescolar, la UNESCO; la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos la llama educación y cuidado del niño en la primera infancia; y desarrollo del niño en la primera infancia, el Banco Mundial.

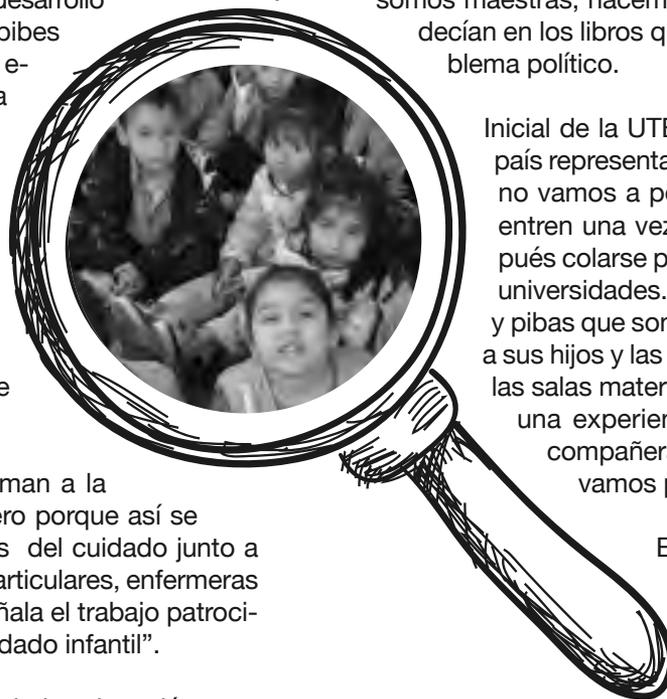
Estamos ante un escenario que atrasa nuestros avances en materia educativa para los más chicos, estamos ante una política internacional que señala a la Argentina como país en vías de desarrollo lo que deja como único destino para nuestros pibes más chicos los programas y normativas que emanan de organismos de salud y de asistencia social a la infancia empobrecida. Los maestros y maestras argentinas somos portadores de saberes muy valiosos en términos de educación de los más chicos. Muchos que hay que desechar, otros que hay que mejorar y muchos más son los que hay que producir.

No necesitamos de organismos internacionales que nos soplen al oído políticas de cuidado.

Rechazamos las teorías del cuidado que suman a la maestra jardinera (señalo la cuestión de género porque así se las nombra) como trabajadoras y trabajadoras del cuidado junto a trabajadoras del servicio doméstico, niñeras particulares, enfermeras y otras trabajadoras del sector salud como señala el trabajo patrocinado por UNICEF titulado “Las lógicas del cuidado infantil”.

Las maestras jardineras somos trabajadoras de la educación y no vamos a renunciar a tenerlos a todos y todas en nuestras salas.

Necesitamos liderar la construcción de un nuevo discurso en Argentina que ya no vuelva a exigir a los candidatos políticas de cuidado como acaba de hacer en su campaña UNICEF, sino que exija la universalización de la escuela infantil, con nuevos formatos, incluyendo a las cuidadoras que son las portadoras muchas veces de la cultura originaria que la escuela dejó afuera, necesitamos más maestras convencidas de que las de inicial somos capaces de mucho más de lo que el discurso escolar nos marcó... Pero para eso, compañeras tenemos que estar organizadas, unidas, estudiando y militando. Porque somos maestras, hacemos política y rechazamos lo que nos decían en los libros que la educación inicial no era un problema político.



Inicial de la UTE junto a las compañeras de todo el país representadas en cada organización de CTERA no vamos a permitir que las políticas neoliberales entren una vez por sus puertas para intentar después colarse por las aulas de primaria, sacarnos las universidades. El nivel inicial acompaña a los pibes y pibas que son padres adolescentes para que críen a sus hijos y las dos generaciones sean educadas en las salas maternas. ¿Saben qué? Esa también fue una experiencia exitosa que lideraron nuestras compañeras y luego se llevó a todo el país. Y vamos por más!

El jardín ya no es lugar para cultivar las almas: es el lugar para la construcción del sujeto político del siglo XXI y nosotras trabajamos cada día para hacerlo realidad.





En el sentido que señala Jeremy Seabrook tenemos que dar nuestra disputa. Nuestra lucha como trabajadorxs de la educación. ¿Dónde? ¿Cómo? Generando pedagogías de la liberación. Está claro que los modelos dominantes intentan producir acciones para imponer concepciones deterministas de comprensión y de intervención.

Determinismo que, acompañado del darwinismo social, justifica la dominación, la desigualdad, la esclavitud, el colonialismo.

Es por esta razón que, bajo la consigna de la supervivencia del más apto, en pos de la evolución social a partir de la selección natural, todo aquel que no sea plausible de ser modelizado a los objetos, de ser entregado a los productos, es decir pasar de pasar ser un homo sapiens a ser un homo consumus, queda por fuera, se transforma en un sobrante humano y su vida en nula vida... Es ahí donde está nuestra lucha: en recuperar esa vida, trabajar en pos de que cada unx se transforme en otro SUJETO.

“El capitalismo no ha entregado los productos a la gente sino más bien ha entregado la gente a los productos, es decir que el carácter y la sensibilidad de las personas han sido retrabajados, remodelados de tal manera de acomodarlos aproximadamente a los productos, experiencias y sensaciones cuya venta es lo único que da forma y significado a la vida”.

Jeremy Seabrook

Está claro que el mercado va tomando diferentes formas, va avanzando sobre diversos sectores. En el ámbito de la educación especial, lo que intenta el mercado es instalar acciones para nombrar, ubicar, encajar, con el objeto de generar intervenciones que operen como sustitutivas de las acciones e intervenciones pedagógicas, sociales y culturales, reduciendo estas acciones a operaciones mercantilistas, biologizantes y conductistas.

Estas nomenclaturas las podemos ver a diario, la reproducimos nosotros mismos. Basta ver los DSM que heredamos del neoliberalismo y del norte. Me refiero a los Manuales de las patologías psiquiátricas.

Reducir al otro a una nominación a una estadística sólo favorece a los grupos económicos.

Muchas veces, aunque nos creamos en la vereda de enfrente, reproducimos estos modelos: ya no hay niños inque-

tos en nuestras escuelas, hay ADD; ya no hay niños caprichosos, hay trastornos oposicionistas desafiantes; ya no hay niños con mala conducta, hay trastornos dis-sociales, y para los que no tenemos nomenclatura, tenemos trastornos no especificados. Es decir, que todos nosotros somos un conjunto de trastornos. Esta lista podría tener tantos trastornos como seres humanos somos.

Tenemos que estar alertas a estos discursos y miradas. A los únicos que favorece son a los grandes laboratorios.

Debemos dar nuestra disputa en el ámbito de los significados: resignificando al otro como sujeto, rompiendo con los discursos de que hay exitosos y fracasados, que se es como se nace (como decía Eduardo las cosas no son así están así y debemos cambiarlas), romper con la idea de que existen características naturales... Para romper con todo ello debemos politizar nuestras acciones que es nada más y nada menos que llenarlas de significados. Sólo politizando nuestro suelo descartaremos las acciones y procesos patologizantes.

En nuestro país ha habido grandes avances en torno no solo a lo concreto sino también a los significados que estas concreciones acarrearán: la ley de educación nacional, la ley de protección de la infancia, el nuevo código civil, pero todavía nuestra disputa la tenemos que dar en el campo cultural.

Hannah Arendt decía que, Nosotros, las personas somos capaces de acción y esto significa que debe esperarse de cada uno lo inesperado, lo infinitamente improbable.

Esperar del otro lo inesperado, no es una idea romántica. Es una impronta ideológica, que saca al otro del lugar de la determinación y allí debe ubicarse nuestra lucha como escuela y como trabajadorxs de la educación.

Por eso afirmamos que:



✓ Nuestrxs pibes y pibas, no son discapacitados, son personas que padecen una discapacidad.

✓ Nuestrxs pibes y pibas no son objetos del mercado, son sujetos de derecho. Finalmente quisiera tomar la idea de Boaventura de Souza:

“Queremos y defendemos dos principios y no uno sólo. El principio de igualdad y el principio de diferencia, Y queremos la igualdad cuando las diferencias nos inferiorizan y el de diferencia cuando las igualdades nos descaracterizan.”

Solo así compañeras y compañeros, militando el derecho de *los otros* incluido en un *nosotros* sin inferiorizaciones ni descaracterizaciones podremos instalar, eso por lo que venimos luchando hace mucho tiempo como maestrxs y militantes de la vida y en la vida, ese concepto y esa acción que se profundizó en estos últimos doce años de que La Patria es el/la Otrx.





No podemos hablar de una formación en la Pluralidad de los saberes sin decir que la Escuela Pública es una herramienta de inclusión social formadora de sujetos críticos y socialmente responsables.

Como tal, esa Educación Pública es un Derecho Social y a través de ella construimos protagonismo para transformar al mundo. Y en el mundo, todo es objeto de conocimiento.

Durante mucho tiempo, siglos, mejor dicho, fueron las propias élites las que se encargaron de decir qué enseñar, a quién enseñarle qué, negando de esta forma el acceso democrático a todos los saberes.

Y es más, el Área Curricular incluye muchos conocimientos que las clases dominantes históricamente reservaron para sí. Es así como se fueron marcando claramente saberes de primera o tierras altas (la matemática y las prácticas del Lenguaje) y saberes de segunda o tierras bajas (música, plástica, gimnasia).

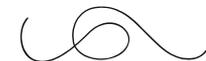
¿Por qué enseñar música, plástica, educación física, idioma o tecnología en la escuela?

Y... porque justamente el arte, la danza, los lenguajes del cuerpo no son sólo formas de expresión. Son herramientas de transformación que abren una mirada diferente a la realidad. Son una cognición alternativa y complementaria a las formas de comprensión que sustentan los conocimientos científicos. Son hasta identidad y cultura.

Es por esto que entendemos que todos los conocimientos que circulan en la escuela deben ser reconocidos y defendidos y a su vez reconocer y defender la diversidad étnica y cultural entendida como diálogo. Diálogo entre todos y para todos.

Desde cada una de las materias curriculares y con las características propias que cada una de ellas aporta pretendemos recuperar la dimensión cultural de currículo como territorio de lucha por los significados sociales y proceso de construcción de identidades.

Y es desde esta perspectiva que nos insertamos en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano construyendo pedagogía colectivamente.





La Ley Nacional de Educación N° 26206, establece por primera vez en la historia, que la educación para adultos y adolescentes es una MODALIDAD, lo cual significó un avance fundamental respecto a leyes anteriores como la 1420 que la consideraba un régimen subsidiario, con objetivos reparadores y la ley federal de 1993, que la describía como régimen especial. En ambos casos, la educación para jóvenes y adultos se consideraba una instancia reparadora de trayectorias educativas truncas y fragmentadas.

A pesar de las redefiniciones a nivel nacional, políticas desafortunadas aplicadas en nuestra jurisdicción a lo largo de los últimos años, han generado una notoria fragmentación de la EDJA, provocando incoherencia en la dirección de los programas y proyectos como así también una multiplicidad de servicios educativos que se concentran en determinados sectores de la ciudad y que se dirigen a segmentos preconcebidos desatendiendo así a la compleja variedad que constituye el sujeto de la EDJA. Proponemos en-



tonces comenzar desde el MPL una campaña de difusión y esclarecimiento para que la Ciudad de Buenos Aires reconstruya la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos que:

- Garantice el Derecho Social a la Educación Permanente.
- Cuenten con los recursos materiales y humanos necesarios para la especificidad de la modalidad.
- Cuenten con espacios colectivos de intercambio y decisión.
- Se desarrolle a partir de la participación de la comunidad y en red con las organizaciones libres del Pueblo entendiendo que el sujeto de la modalidad es el trabajador organizado.

Establecer la categoría de modalidad es reconocer su especificidad en términos de sujetos, estrategias pedagógicas y alternativas de formación específicas, superadoras de la idea de posibilitar completar lo que no se logró en los tiempos “esperados”. Asumir la categoría de modalidad, es correrse de la idea de que existen trayectorias “normales” y trayectorias desencauzadas, que la educación de la EDJA volverá a encauzar. (Teriggi: 2010)

En efecto, entender a la EDJA como una modalidad, significa encuadrar la tarea en función de los principios de la Educación Permanente, que implican garantizar el acceso a la educación para toda la vida. Es decir, todo ciudadano, como tal, tiene dere-

cho a acceder a ofertas educativas, que no se reduzcan solamente a los niveles de escolaridad obligatoria, sino a propuestas diversas y de calidad, que permitan mejorar la situación vital de los destinatarios, integrarse plenamente a las nuevas tecnologías, adquirir saberes específicos y certificar competencias adquiridas en ámbitos no formales con la acreditación de saberes previos que la categoría de modalidad posibilita, al encuadrar formas específicas de validación y titulación.

Cada propuesta educativa de EDJA, en función de sus objetivos y destinatarios, desarrolla estrategias pedagógicas propias y establece modos de validación de saberes previos y acreditación. Sin embargo, encontramos que la modalidad, aun en la diversidad, se caracteriza por la flexibilidad, la apertura y la adaptabilidad, tendiente a hacer efectivo el derecho a la educación permanente, considerando al sujeto destinatario en todas sus imponentas.

Asimismo, desde esta perspectiva de modalidad, las ofertas se articulan y complementan, de manera tal de posibilitar circuitos particulares, que reconozcan lo distintivo de cada sujeto y recuperen los aprendizajes obtenidos en la vida.

La modalidad, entendida como un todo, es un mapa abierto, en el que el sujeto joven o adulto, puede trazar su hoja de ruta, de manera autónoma y propia, sin perder de vista

su relación con la comunidad a la que pertenece, en el orden local, regional y global.

En síntesis, la diversidad de ofertas no es fragmentación, sino garantía de incluir el mayor número posible de sujetos, en una modalidad que garantice el derecho a la educación permanente, y estimule la autonomía, la participación y el empoderamiento como ciudadano.

La diversidad y variedad encuentran un punto de unidad. Hay un enfoque pedagógico que nos permite construir un común denominador que de manera transversal atraviesa la multiplicidad de sujetos. En efecto, La modalidad, enfoca su actividad pedagógica, desde la perspectiva del trabajo, en sus dos vertientes: entendido como empleo, pero también, como actividad propia del ser humano, que devuelve a los sujetos su autonomía, sus saberes, sus formas organizativas. Es decir, la modalidad no prepara PARA el trabajo, sino que ofrece propuestas desde la perspectiva del trabajador, de manera tal que no sólo se trata de mejorar sus posibilidades frente al empleo, sino de mejorar su condición de sujeto de derecho.

Así, el trabajador como sujeto de derecho es visto por nosotros desde una perspectiva que pone foco en las personas y no en el sistema. Las categorías de empleado-desempleado si bien son tenidas en cuenta como parte de un modelo que excluye y discrimina,



no determinan de manera alguna la pertenencia a la clase trabajadora.

La visión que promovemos es aquella que reconoce el trabajo más allá de los registros y pone al Estado en plena intervención para garantizar derechos, para mejorar la calidad de todo aquello que las personas realizan de manera creadora y creativa para transformar la realidad.

Si subrayamos al trabajador como sujeto de derecho y entendemos que el mismo se conquista, encuadramos entonces a ese sujeto dentro de una organización. Para nosotros los sindicatos son la organización “natural” de la clase trabajadora que se suma así, desde ahí, a la construcción de un Proyecto Nacional con los distintos sectores sociales que interactúan en el marco de la comunidad organizada.

Así, el universo de intervención de las orga-



nizaciones sindicales se amplía de manera vertiginosa. Esta sociedad signada por el conocimiento, demanda de la participación de los sindicatos en la tarea de garantizar los derechos sociales. Desde este marco se amplían entonces la frontera de la sindicalización y se vuelve crucial la participación de las organizaciones en la construcción de trayectos educativos.

Esa participación no sólo debe ser vista como una estrategia idónea para la formación profesional de los cuadros sino que además debe inscribirse en el marco más amplio de las políticas de la promoción humana y social que lo caracteriza.

Dentro de ese contexto de compromiso social, estamos desarrollando entonces una

Pedagogía del Trabajo que visibiliza al trabajador desde una concepción integral para formarlo en el marco de su experiencia vital. Es desde este punto de vista particular desde el cual impulsamos una educación de carácter permanente.

Al mismo tiempo, nuestro modelo educativo asume la tarea de organizar colectivos de personas que comparten intereses similares, que se articulan con otros en una política dialogal, constructiva, propositiva e indispensable para la formulación de proyectos nacionales para la realización plena de todas las capacidades de nuestra comunidad.

De esta manera nuestra Pedagogía construye una ciudadanía anclada en el valor de

la Unidad y la cultura del trabajo, con trabajadores organizados e integrados a una lógica de construcción de derechos pero al mismo tiempo responsables con la tarea que les cabe realizar y comprometidos a profundizar y socializar las capacidades técnicas o profesionales disponibles a fin de atender las necesidades de crecimiento de la empresa, de la organización sindical y de la sociedad toda.

En la Pedagogía del trabajo hablamos de un sujeto pedagógico en tanto es esa categoría la que construye una compleja articulación entre el trabajador como estudiante, el trabajador como educador y el conocimiento que se construye siempre como resultado de una praxis.

En efecto, las experiencias de vida de los trabajadores y sus prácticas laborales constituyen un bagaje de saberes en relación con la apropiación y construcción de conocimientos vinculados con su participación activa en el entorno productivo pero también cultural y social y con la transformación del medio en el que se desenvuelven.

Sabemos que los trabajadores en tanto sujetos de nuestra pedagogía construyen saberes por fuera del sistema educativo que les permiten desenvolverse en una sociedad complejizada por los niveles de conocimiento que exige. La enseñanza que nosotros proponemos es aquella que se preocupa por ins-



titucionalizar esos saberes para redefinirlos curricularmente y enriquecerlos en el devenir del proceso educativo.

“El taller”, “la planta” “la oficina” “la calle” en tanto lugares en el que se realizan las prácticas laborales y el Sindicato como lugar de organización y gestión son también “educadores” en tanto espacios de socialización. La Pedagogía del Trabajo entonces entiende que el aprendizaje se desarrolla en un escenario con diversidad de situaciones de carácter personal, familiar y laboral que se funden en un todo comunitario.

La educación que estamos construyendo se propone entonces recoger esa experiencia, partiendo desde las formas en que nuestros compañeros abordan las tareas concretas de la vida laboral y construyendo herramientas de re-significación en contextos más amplios o generales y con elementos pertinentes y específicos.

Se trata entonces de formar los cuadros que sean capaces de proyectar una comunidad de trabajo en constante superación. De construir una pedagogía que construya desde el mundo del trabajo actual e histórico los contenidos de la formación general, cultural, artística, científica; en definitiva, se trata de diseñar una política educativa desde la praxis concreta de los trabajadores y desde sus experiencias de organización sindical.



Hace ya más de 10 años que América Latina transita un proceso heterogéneo, desigual y combinado de ruptura con el neoliberalismo y de construcción de modelos políticos, económicos, sociales y culturales con mayores grados de soberanía, igualdad y justicia social. Esta convergencia de fuerzas hizo posible la derrota del ALCA en noviembre del 2005 en Mar del Plata, Argentina; la creación de la UNASUR que permitió acciones conjuntas de defensa de la democracia ante intentos golpistas en Bolivia y Ecuador, la fundación de la CELAC (Confederación de Estados de Latinoamérica y el Caribe) que constituirá un bloque para la defensa de los intereses de las naciones y los pueblos de nuestra América.

Es a partir de este contexto que la IEAL (Internacional de la Educación para América Latina) definió en Bogotá el 5, 6 y 7 de diciembre de 2011 avanzar hacia la constitu-

ción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que sea el correlato de los procesos emancipatorios que estamos viviendo en muchos países de América Latina y fortalezca las luchas de resistencia que se dan en los países aun dominados por las políticas neoliberales.

¿Por qué necesitamos un Movimiento Pedagógico Latinoamericano?

La escuela media está sufriendo un enorme cambio porque la sociedad y los jóvenes que la componen están cambiando. Y si bien en parte estuvo dando algunas respuestas, se ha quedado a mitad de camino. Entonces, la pregunta es sobre cómo tenemos que continuar el camino, para poder satisfacer las demandas sociales y avanzar en el cambio social. Pensamos que es necesario analizar los sentidos de los cambios que a lo largo de la historia (historias)

de nuestros pueblos se han ido construyendo y los modelos educativos que los acompañaron.

La escuela secundaria que surgió en forma organizada en la segunda mitad del siglo XIX



(recordar la fundación de los Colegios Nacionales en distintas provincias por el gobierno mitrista), estaba destinada a la formación de los hijos de las clases dominantes, para que pudieran tener acceso a la Universidad y así perpetuar el sistema. ¿Quiénes conformaban este grupo de jóvenes? Los beneficiarios del modelo agroexportador, donde Argentina y América Latina entraban en la División Internacional del Trabajo (DIT) como exportadores de

materias primas, de bajo valor agregado y dependían de las grandes potencias (Europa Occidental, EEUU) para la colocación de los productos y la adquisición de bienes manufacturados. Los grandes hacendados y los comerciantes dedicados al comercio exterior no querían perder sus privilegios y el sistema educativo estaba hecho a su medida.

Para las clases sociales más bajas la educación primaria universal permitió el ingreso de la tradición normalista, iniciada con las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento. La filosofía positivista y el cientificismo sustentaron esta corriente, de fuerte penetración en la educación argentina en todos sus niveles, basada también en la reproducción de lo establecido. No obstante, permitió el acceso a las Escuelas Normales de muchas jóvenes de clase media que en pocos años podían ejercer una profesión acorde con su sexo, según los estereotipos sociales de la época.

Tiempo después, las escuelas de Artes y Oficios, devenidas en escuelas industriales a mediados del siglo XX, y hoy conocidas como escuelas técnicas, dieron respuesta a una demanda proveniente del cambio de modelo. La Gran Depresión, la Guerra, habían sido parte de la causa de la etapa de Sustitución de Importaciones en toda América, aunque con mayor empuje (según Cardoso y Pérez Brignoli), en Argentina, Brasil y México y se necesitaban obreros y técnicos

para las nuevas fábricas. El impulso de gobiernos populares en la región vigorizó el desarrollo de la industria, el transporte y las comunicaciones. Esto también permitió la inclusión de otra parte de los sectores medios a una educación más avanzada, con una rápida y concreta salida laboral.

En las etapas posteriores, si bien los cambios sociales y económicos fueron importantísimos (posición de la mujer, modificación de la estructura familiar, nuevos inmigrantes no europeos -países limítrofes, asiáticos, etc.-, aumento de segregación económica y social, polarización del ingreso, la Crisis del '73, las dictaduras militares, la década perdida, el neoliberalismo, el posmodernismo, etc.), el sistema educativo sólo recibió leves modificaciones y actualizaciones que no impactaron en su estructura.

Hoy estamos en otra etapa, más participativa, más rica, más integradora. Y se torna indispensable la construcción de un movimiento pedagógico latinoamericano que contribuya a la emancipación de nuestros pueblos. Emancipación tomada en un doble sentido no excluyente: la que nos permita saltar la barrera del sometimiento al capitalismo neoliberal globalizado que nos atraviesa, la liberación económica de nuestros países para seguir un camino deliberadamente propio y también la emancipación personal de alumnos, docentes, para romper con viejas estructuras y condicionamientos

que les ha impuesto el sistema dominante, animarse a más, trabajar conjuntamente en forma solidaria y hacer extensivo este posicionamiento a la sociedad toda.

En nuestro país, contamos hoy con la Ley de Educación Nacional y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación que transforma a la escuela media. La convierte en obligatoria y la universaliza, esto cambia sustancialmente nuestra perspectiva y nos convoca a reflexionar sobre nosotros y nuestra práctica, frente a un nuevo modelo institucional y un estudiante constituido como sujeto de derecho.

34 En este sentido, los grandes ejes que tenemos que discutir son:

a) El sentido de la educación secundaria, su universalidad y obligatoriedad. La búsqueda de alternativas que acompañen y respeten las trayectorias de los jóvenes y mecanismos que permitan solucionar: la exclusión, la deserción, la repitencia, la sobre edad, el ausentismo, etc.

La necesidad de equipos de orientación multidisciplinarios en cada escuela, para asegurar la permanencia e inclusión real de los estudiantes.

b) Los jóvenes como sujetos de derechos. Su riqueza cultural y su potencial transformador (posibilidades de aprender, organizarse, sus saberes previos).

El tratamiento del conflicto social en la escuela: la existencia de diferentes tipos de violencia y discriminación, educación sexual, proyectos comunitarios, tribus urbanas, cultura juvenil, etc. violencia institucional.

c) La currícula integrada o la fragmentación del conocimiento.

NES (Nueva Escuela Secundaria). Articulación de contenidos, trabajo en áreas. La infraestructura escolar: nuevas y viejas demandas. Falta de equipamiento y confort, sus espacios rígidos, aulas sin materiales específicos de las asignaturas, disposición que no

permite el trabajo grupal.

La escasa relación con la comunidad, donde las “escuelas abiertas” en CABA se van “cerrando” para protegerse de los embates de la gestión del gobierno, con denuncias, persecuciones, etc.

d) Las condiciones de trabajo docente. Profesores taxi (la implementación de la ley de profesor por cargo en CABA, aplicada por el PRO, atenta contra la solución total del problema), obligaciones no remuneradas (Consejo de Aula, Consejo de Convivencia, etc.), escasa capacitación en servicio, incorporación de nuevas tecnologías, cobro en tiempo y forma, garantía de la estabilidad del trabajador, etc.

La inversión estatal en CABA, en sus diferentes niveles para garantizar el funcionamiento en condiciones aceptables.

El trabajo del Preceptor: su verdadera relación pedagógica.



ALGO DE MATERIAL

Movimiento Pedagógico Latinoamericano: parte especial mercantilización de la educación http://www.ei_ie.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=118&Itemid=65

LEY DE SALUD MENTAL Y ADICCIONES

<http://www.redsaludmental.org.ar/2015/09/pronunciamiento-de-la-red-nacional-de-salud-mental-comunitaria-y-derechos-humanos-ante-las-agresiones-del-gobierno-de-la-ciudad-de-buenos->

aires-gcba-al-organo-nacional-de-revision-y-a-la-ley-nacional/

CONGRESO PEDAGÓGICO UTE. PARA CONSULTAR

<http://congresopedagogico2015ute.blogspot.com.ar/>
El saber curioso y el saber cruel: Ulloa.
<http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-198429-2012-07-13.html>
Acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria:
http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf



En el marco de los principios del Movimiento Pedagógico Latinoamericano basados en educación, igualdad y emancipación, a partir de la constitución de espacios pedagógicos de enseñanza y formación colectiva, la Ley de Educación Técnico Profesional (26.058) relacionó dichos principios con la propuesta educativa de enseñanza y aprendizaje técnico profesional para nuestro país.

Cambios que fueron motorizados desde una nueva perspectiva estatal que buscó la reindustrialización del país y la formación técnica de miles de estudiantes a partir de políticas relacionadas con el proceso de estudio y trabajo, mediante la reconstrucción de una relación de cooperación entre las comunidades, los circuitos productivos, los establecimientos educativos y los ámbitos de ciencia, tecnología, producción y trabajo. Como también las particularidades regionales, productivas y demográficas, para fomentar las capacidades formativas y productivas de cada región.

En tal sentido es innegable la propuesta de



formar millones de técnicos y profesionales que contribuyan diariamente en la construcción de una Argentina donde el trabajo y la justicia social promuevan una Patria más justa y equitativa. Como también garantizar el derecho de los estudiantes y de los egresados a la formación y al reconocimiento, en toda la región, de estudios, certificaciones y títulos de calidad equivalente.

Una nueva política educativa, surgida desde mediados del 2003, que retoma el proyecto de país industrializado e independiente tecnológica y económicamente de mediados del siglo XX, cuando desde el Estado se fomentó el pleno empleo, el desarrollo industrial, la justicia social y la defensa política y económica de nuestra soberanía nacional. Como también diferentes acciones que promovieron una mayor inserción educativa y laboral

de las mujeres como estudiantes de la educación técnico profesional en sus distintas modalidades, impulsando campañas de comunicación, financiando adecuaciones edilicias y regulando las adaptaciones curriculares correspondientes y toda otra acción que se considere necesaria para la expansión de las oportunidades educativas de las mujeres en relación con la educación técnico profesional.

De este modo, la presente actividad tuvo la finalidad de promover la soberanía cognitiva en el desarrollo de las ciencias para convertirse en un terreno de debate, militancia y pensamiento crítico, como para volver a revisar nuestras prácticas como trabajadores de la educación y también revisar cómo nos relacionamos verticalmente con los que representan el poder y qué papel juegan los es-



tudiantes, sus familias y las comunidades en general.

Por lo tanto, consideramos que la colonización pedagógica sufrida en nuestra región penetró todas las áreas del campo del conocimiento y la educación, afectando también a la formación histórica de técnicos y profesionales, vinculados solamente al desarrollo productivo en clave del mercado y su lógica foránea. La destrucción de la industria nacional, a su vez, se vio profundizada durante el Terrorismo de Estado (1976/83) dejando devastada la producción nacional y posteriormente la investigación científica y la enseñanza técnico profesional.



36

El presente espacio se constituyó en un ámbito de trabajo, debate y discusión de quienes no nos consideramos derrotados culturalmente, no aceptamos la ideología de las clases dominantes y que “la escuela pública es el lugar donde los pobres tienen que aprender las cosas básicas y a ser mano de obra barata”. La inclusión, la igualdad y la emancipación de nuestro pueblo parten de una escuela pública reconocida por y para nuestros estudiantes de todas las clases y grupos sociales. Donde crear y recrear las experiencias cotidianas sea el flujo continuo y sistemático para los nuevos conocimientos dentro del campo científico tecnológico y pedagógico para el sustento del proyecto industrializador de nuestro país.

De hecho, nos acompañaron en este primer encuentro de Educación Técnico Profesional, la Secretaria de Educación y Estadística de la UTE: la compañera Angélica Graciano, supervisora de Especial, responsable de la Formación Sindical de Delegados desde año 2010, y autora del Libro Políticas de Infancia; el compañero Secretario General Adjunto Guillermo Parodi, Psicólogo, Técnico Electrónico egresado de la Técnica N° 19 Alejandro Volta, representante de CTERA en el Conetyp y referente reconocido dentro del área de educación técnica de la ciudad de Buenos Aires; el Dr. Pablo Narvaja, Licenciado en Ciencias de la Educación con Diploma de Honor por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Director del Departamento de Desarrollo Productivo y Tecnológico de la Universidad Nacional de

Lanús, Secretario Permanente del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción y Director de Adultos y Formación Profesional (INET); y la Supervisora de la Región 1° y Representante Jurisdiccional ante el INET por la CABA, la Profesora Lic. Graciela Uequin; los Vice Rectores de las Escuelas Técnicas Raggio compañeros Profesores Fernando Durán y Diego Viola; y los compañeros delegados de las Escuelas Técnicas.

Se presentó el proyecto pedagógico de la Escuela Técnica N° 12 que ha obtenido el 2° premio en la Feria Internacional de Ciencias en los Ángeles, con el proyecto “Destilador



de Agua Autosustentable“, a cargo de los profesores Jorge Greco y Daniel Frijón. Trabajo que también premió a los estudiantes Ruth Maurente y David Varlotta, por su creatividad y articulación entre el desarrollo científico tecnológico y la formación escolar impartida en la escuela a partir del Club de Ciencias coordinado por ambos docentes. Por último, cabe aclarar que el equipo ganador fue recibido por la, entonces, Presidenta Cristina Fernández de Kirchner.

A su vez, se promovió también la relación entre la cultura y la ciencia como un producto cultural humano, gracias a la propuesta pre-



sentada por el proyecto de radio, realizado por los alumnos de las Escuelas Raggio, y el de recuperación de los legajos de los estudiantes desaparecidos en la Escuela Técnica N° 1 Otto Krausse, con la posibilidad del scaneo de documentos y la aplicación de los avances tecnológicos en la recuperación de la memoria y la cultura histórica de un país.

También, en función de haber trabajado desde las escuelas técnicas con otras áreas del sistema educativo, nos gustaría contar algunas experiencias que se realizaron con escuelas especiales y formación integral para niños, jóvenes y adultos ciegos, que están vinculadas con juegos dado que cuando se relevó qué hacía falta tener, los alumnos se dieron cuenta que no había juegos diseñados para personas no videntes, y esto hacía que

los espacios lúdicos se vieran reducidos en contenido. Así, se diseñaron tableros de ajedrez, damas, oca y otros; también controles remotos y teclados. La interacción permanente con otras áreas nos llevó (y lleva diariamente) a conocer sus necesidades y resolverlas desde distintos ámbitos de las escuelas, ya sea desde el diseño de mobiliario, como de la utilización de programas y las nuevas tecnologías para solucionar las demandas en las que el gobierno no ve una necesidad, sino simplemente un gasto.

Por último, cabe agregar que los compañeros que asistieron a la jornada trabajaron en tres comisiones sobre los fines, objetivos y propósitos de la ley 26.058, arts. 6,7 y 8, los artículos 15, 16, 32, 33 y 40, sobre problemáticas vinculadas a la educación técnica y los procesos de asimilación de contenidos e igualdad en la propuesta educativa en general.





UN RELATO DE INCLUSIÓN Y AMPLIACIÓN DE LA CULTURA

Introducción

En el marco del 1º Encuentro del Área Socioeducativa, nace este documento con la intención de reflexionar sobre las prácticas y los discursos que atraviesan el área de Programas Socioeducativos y profundizar la discusión pedagógica en torno a lo que se considera “socioeducativo”.

Para empezar, podemos citar dos momentos nodales en la aparición de este tipo de prácticas sociales y educativas: el retorno del sistema democrático y la crisis por la implementación sistemática de políticas neoliberales.

El gobierno radical impulsó una serie de transformaciones educativas. Estas experiencias dieron aire a la posibilidad de pensar e incorporar instancias educativas que complementen la tarea educadora de la escuela.

El otro momento histórico en el que se puede identificar como escenario de origen de prácticas socioeducativas institucionales para contrarrestar a través de estrategias educativas, el deterioro producido por el efecto de las políticas de carácter neoliberal, es cuando estalla en el año 2001 el escenario económico, político y social.

En ese contexto de imprevisibilidad social y crisis estructural del sistema educativo, nacen en la Ciudad de Buenos Aires un conjunto de experiencias educativas que desarrollan su trabajo de manera foca-



lizada en los grupos más vulnerabilizados por la aplicación de las políticas neoliberales, se desarrollan una serie de programas y proyectos piloto relacionados con las tareas de reescolarización y para evitar la deserción escolar. Simultáneamente se crean e implementan además, una serie de programas cuyo objeto fue incorporar a la escuela otros saberes y prácticas, configurando de este modo una institución escolar diferenciada de la tradicional; intervenida ahora por prácticas lúdicas, tecnológicas, científicas y artísticas, relacionados con la aproximación de expresiones de la cultura a sectores históricamente relegados.

Por lo tanto consideramos que este conjunto de prácticas (esas que nacieron para dar respuesta a demandas sociales de crisis y aquellas

otras, producto de una “renovación” política y pedagógica, propias de la reinstauración democrática) posibilitaron la difusión y sostenimiento de proyectos educativos de carácter alternativo a los formatos tradicionales, que hoy las identificamos como “socioeducativas”.

¿Huellas socioeducativas?

Si bien, todas las experiencias definidas como socioeducativas no son semejantes, podemos reconocer ciertos patrones políticos y pedagógicos que contribuyen a clasificarlos e incluirlos dentro de esta categoría. Algunas de estas características podrían ser:

a) Experiencias que construyen una pedagogía que supone una alteridad con respecto a la escuela moderna.

Se constituyen en espacios y en dispositivos que definen sujetxs de la educación, discursos políticos pedagógicos y esquemas organizativos que difieren de los formatos tradicionales. No como reparadores de lo que la escuela por sí sola no podría (que las y los estudiantes tengan éxito en sus trayectorias educativas) sino como experiencias que impulsan el fortalecimiento de las instituciones, como referencia cultural y social de los territorios. El desafío es la integración de múltiples maneras de habitar, de pensar y de construir acciones que, en vez de reflejar falencias de las instituciones, fortalezca. Esto se traduce en acciones, favoreciendo procesos de inclusión y de calidad del conocimiento, para visibilizarse en las trayectorias educativas de lxs niños, niñas y jóvenes.

b) Una mirada integral de lxs sujetxs de la educación como signo político y pedagógico.

Las acciones de los Programas Socioeducativos constituyen una de las herramientas estatales más importantes para efectivizar el derecho social a la Educación de lxs sujetxs dentro de esta jurisdicción. Y no solo eso: la necesidad de pensar integralmente la vida de las

personas que participan de las experiencias de los Programas, permitió incorporar trabajadorxs de otras áreas; además de aquellxs provenientes del campo educativo. De esta manera, profesionales del campo de la salud y de las ciencias sociales vienen desempeñándose como trabajadorxs dentro de estos Programas, permitiendo dar un abordaje integral a situaciones que revisten complejidad en la cotidianidad de lo que acontece en cada espacio educativo. La interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, distinguen un formato de trabajo y organizativo en varias acciones de los Programas Socioeducativos.

Estas políticas públicas destinadas a los sectores populares de menos recursos económicos y de mayor grado de vulneración, se distinguieron por encontrar a través de múltiples estrategias, los caminos necesarios para reducir los índices de desescolarización, interrumpir procesos de deserción y fortalecer recorridos institucionales como el ingreso a la salud y la revinculación familiar y comunitaria.



c) Formalidad/Informalidad

Durante buena parte de la existencia de estos Programas, se los denominó como prácticas “informales” o “no formales”, discusión que incluye dos dimensiones: por un lado, una política pedagógica y otra normativa.

Esta distinción (formal/informal) se comprende en el marco hegemónico de la institución escolar, como dispositivo que tiene como función social la educación de lxs ciudadanxs.

Sin embargo, desde la perspectiva de derechos, consideramos que la educación es más amplia que el contexto y la transmisión de recortes culturales que la escuela hace.

Los Programas socioeducativos comprenden a la Educación en su totalidad. Las prácticas se centran en acciones tendientes a favorecer y potenciar procesos de escolarización. Hay experiencias más ligadas al fortalecimiento de las trayectorias educativas escolares cuyas principales acciones se orientan a que lxs sujetxs logren habitar las escuelas en una trayectoria que sea exitosa, desde múltiples dimensiones: afectivas/emocionales, sociales y didácticas; como también otras acciones educativas no escolares; pero que, sin embargo, acercan la cultura a lxs niños, niñas y jóvenes que participan de las actividades -aprender a tocar instrumentos y ser parte de una orquesta, adquirir conocimientos de danza clásica o estilos musicales urbanos, conocer la técnica del muralismo, reconocer y ejecutar técnicas radiales, conocer y utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en clave de acceso crítico y producción de conocimiento, reconocer cómo opera la violencia institucional y las estrategias para defenderse como ciudadano, conocer los efectos de salud y los derechos que como niños, niñas y jóvenes se tiene- que implican la ampliación del universo cultural y social.

Además existen otros programas que "salen" a buscar a lxs niñas y jóvenes que se encuentran en los bordes de la institucionalidad o en conflicto con la ley, para pensar conjuntamente diversos mecanismos que les permitan acceder (y permanecer) a la escuela o a otras instituciones que lxs amparen.

La heterogeneidad y transversalidad, no la supuesta informalidad, es la característica que une y define a los Programas Socioeducativos, y a la vez, los potencia. Desde sus acciones pedagógicas, hasta los lugares donde funcionan y en horarios diversos. Se trabaja en establecimientos escolares, en comedores, en polideportivos, en casas, en centros comunitarios, en horario escolar, a contraturno, los fines de semana.

Por otra parte, las experiencias educativas y sociales de los Programas, fueron ganando terreno dentro del sistema educativo estatal, formal, consiguiendo la incorporación de una nueva área al Estatuto del Docente. (Ver recuadro “Desde la precariedad laboral a la conquista de derechos”)

Cierre

La complejidad de la realidad social demanda múltiples estrategias y acciones para que todxs lxs niños, niñas, jóvenes y adultxs de la Ciudad sean protagonistas de sus propios recorridos educativos y se garantice el derecho social a la Educación. En este sentido, es necesario que estas experiencias sean reconocidas como un instrumento de sostén y mejora de la vida de lxs sujetxs. Sin duda, estos Programas configuran un relato de inclusión y ampliación de la cultura y de la calidad de vida de lxs sujetxs.

Si te interesa conocer las conclusiones de las mesas de discusión ingresa al siguiente link:

<https://drive.google.com/open?id=0B95vNmyp-0h5UFZiSUVW-bGZwaGxpODRaamZxenFmeHB5MURr>

Desde la precariedad laboral hacia la conquista de Derechos

“Yo he preferido hablar de cosas imposibles porque de lo posible se sabe demasiado”

Silvio Rodríguez

Cumpliendo nuestro espacio más de diez años de vida y ante la necesidad de historizar la lucha de l@s trabajador@s de la educación contratadxs de la CABA, nos planteamos en este documento el desafío de dar a conocer la organización que dimos al interior de la UTE.

Junto con el retorno de la democracia en 1983, comenzaron a funcionar en la ciudad algunos programas como Ajedrez Escolar, Teatro y Computación (IEC¹) y, por iniciativa del Estado Nacional, fue creado el Plan Nacional de Alfabetización que en la década del '90 se fragmentó teniendo continuidad en esta jurisdicción con el PAEBYT².

Con la implementación de las políticas neoliberales, que implosionaran en la crisis del 2001, empezaron a crearse otros programas socioeducativos que intentaron dar respuesta a la situación imperante. De carácter transitorio, fueron surgiendo desde las inquietudes de organizaciones sociales y experiencias vinculadas con las corrientes pedagógicas latinoamericanas o como propuestas pedagógicas pensadas por fuera del sistema educativo formal. Entre ellos, podemos mencionar

Maestro+Maestro, Educación No Formal, Puentes Escolares, Adultos 2000, Red de Apoyo a la Escolaridad, Club de Jóvenes, Primera Infancia, etc.

Como trabajadorxs de la educación de estos programas supimos unificar la conciencia de nuestra precariedad laboral y empezar a transitar la promoción de nuestra organización como trabajadorxs de la educación precarizadxs en a la UTE. Así nació, mediando el año 2004 el Espacio de Contratadxs.

A partir de este primer paso, comenzamos a reunirnos, se fueron incorporando más compañerxs, fuimos organizándonos poniendo el eje en la discusión por medio de asambleas al interior de cada programa -con la elección de delegadxs en cada uno- y en el debate y la resolución de medidas de resistencia y lucha a través de plenarios de delegadxs del Espacio de Contratadxs.

Entendimos que la disputa no sólo era por la estabilidad de nuestras fuentes de trabajo sino también por la defensa del derecho social a la educación da cada unx de nuestrxs estudiantes.

Poder contar hoy con una Secretaría dentro de la estructura de la UTE da cuenta de parte de nuestras conquistas.

En todos estos años son muchos los derechos laborales que logramos fueran reconocidos: la incorporación del Área de Programas Socioeducativos dentro del Estatuto Docente, la constitución de la Junta de Clasificación, la sanción de la Ley de Educación No Formal, la concreción de los interinatos de más de 3.000 trabajadorxs y la creación de la POF de los respectivos programas, la inscripción de lxs trabajadorxs hasta el inminente proceso de titularización.

Hoy, después de más de una década de haber iniciado este camino, este colectivo de trabajadorxs³ sigue apostando a las transformaciones educativas, y esta trayectoria construida en el ámbito de la ciudad trascendió sus límites y es tomada hoy por la CTERA en la organización de lxs trabajadorxs contratadxs de los programas nacionales, lo que consideramos un reconocimiento a nuestra experiencia organizativa y a la lucha de todos estos años.



1 Instancias Educativas Complementarias.

2 Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo: programa con base en las comunidades centrado en la alfabetización y la educación primaria de jóvenes y adultos y en la capacitación laboral.

3 En la actualidad el Espacio de Socioeducativos-Contratados de la UTE cuenta con la participación de los 32 programas que conforman el área de Programas Socioeducativos en el Estatuto más Administradores de Red, CAI y CAJ (Centros Actividades Infantiles y juveniles), Centro Educativo Comunitario “Construyendo Sueños”, Cepa, Educación No Formal, EPV (Equipo de Promoción de Vínculos Saludables), FinEs e InDiCu (Intensificación y Diversificación Curricular).





Retomando los documentos de debate de la CTERA y las resoluciones alcanzadas en la IE, la UTE ha desarrollado varias líneas de acción en función de fortalecer la lucha contra toda forma de mercantilización del sistema educativo. En este marco, entendemos la Formación Docente y Técnico Superior como una praxis social transformadora con un sentido nacional, latinoamericano, crítico, popular y democrático; una Formación Docente pensada desde -y para- un proyecto de país descolonizado política, económica, social, cultural y educativamente. Por eso reivindicamos los siguientes núcleos conceptuales respecto de la formación docente:

- De carácter público que entienda a la educación como derecho social inalienable y donde el Estado es el responsable indelegable de garantizarlo.
- De carácter democrático que revalorice la construcción del conocimiento como proceso insustituible para comprender y transformar de modo integral la realidad.
- Que parta de una mirada sociohistórica y política de la educación, de los trabajadores y de los estudiantes.
- Que recupere para la política la definición y el compromiso con los intereses del campo nacional y popular.
- Que cuestione el falso sentido de neutralidad de las prácticas formativas y de los saberes que circulan en ella, los



cuales pretenden invisibilizar los valores y sentidos de las clases dominantes.

- Que reconozca, en consecuencia, al trabajo docente como constitutivo del proceso de democratización de la producción, circulación y distribución de los conocimientos.

Articulada con diferentes instituciones educativas y organizaciones sociales comprometidas en:

- Reconocer la dimensión histórica del proceso de construcción curricular, participativa y continua.
- La elaboración de planes de acción conjuntos para el trabajo compartido en la formación de los futuros educadores.
- La investigación educativa y social como parte del compromiso solidario con la comunidad.

Yendo al ámbito de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), la educación superior no escapa a los planteos de corte neoliberal que lleva adelante el gobierno local que redujo año tras año la imputación presupuestaria en materia educativa. En ese marco, la propuesta pedagógica pública de nivel terciario ha tenido un escaso nivel de difusión. En particular, no ha desarrollado acciones de difusión de las tecnicaturas superiores que se encuentran bajo su órbita provocando una tendencia a invisibilizarlas (hecho al que no escapa la formación docente inicial como tampoco la formación artística superior).

Dada esta situación, el Estado de la Ciudad debería atender a los objetivos establecidos en el Artículo 73 de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, profundizando las políticas de formación docente de carácter estatal a nivel local ampliando la promoción y asegurando la organización y desarrollo planificado de las funciones básicas del sistema formador, a saber: la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

En particular, creemos que es necesario crear las áreas de extensión e investigación en los establecimientos del nivel (IFD, IFTS y ESEA) para que promuevan el intercambio entre los docentes que se desempeñan en la formación obligatoria y los que pertenecen a formación superior. De esta manera, entre los puntos a profundizar están el de ampliar el trabajo colaborativo y la articulación; acompañar a los docentes nóveles; ampliar la producción y el intercambio de materiales, recursos pedagógicos y de experiencias pedagógicas.



Retomando el marco normativo nacional (LEN) vemos que prevé el fortalecimiento y la democratización institucional de los institutos de nivel superior. Es por ello que proponemos fortalecer la vida institucional de los institutos abonando el camino que garantice y profundice la democratización interna de ellos mediante contenidos, regulaciones y mecanismos que posibiliten la formación y la práctica de los principios democráticos, la activa participación docente y estudiantil en el gobierno y la gestión institucional, la elección de sus cuerpos directivos y académicos y la representación de sus respectivos claustros.

En el caso local, podemos apreciar que este proceso de democratización de las instituciones pasó por distintas etapas que comenzaron a fines de los años '80. Fueron los Institutos de Educación Superior (IES) quienes tuvieron las primeras experiencias de cogobiernos. Pero pasaron muchos años hasta que se expandiera esta forma de gobierno escolar a las Escuelas Normales Superiores, algunos IFTS y finalmente se ha iniciado la discusión del cogobierno en las ESEA (Superiores de Arte).

Otra de las cuestiones a tener en cuenta es el hecho de plantear en los diseños curriculares recorridos pedagógicos flexibles que permitan una construcción reflexiva de los estudiantes, un modo de organización que haga visible el trabajo real de los docentes en las escuelas, el proceso de trabajo (qué hace, cómo y bajo qué condiciones lo realiza), el puesto de trabajo (jornada laboral, local de trabajo, formación permanente, jornadas institucionales) y la organización



44
.....
↓

del trabajo (cómo se concreta la relación trabajador-trabajo-significados, concreciones y alcances del trabajo en la organización escolar y la organización del trabajo). Resulta clave el conocimiento de las condiciones y cómo la modificación de las mismas es prerequisite para las transformaciones de la organización del trabajo escolar.

Por otro lado creemos que es necesario generar condiciones para el debate epistemológico, político e ideológico del conocimiento con sentido histórico y cultural, a fin de definir cuáles son los campos de conocimiento que tienen que aportar a la formación docente desde distintas dimensiones: política- ideológica-histórica, social, filosófica, antropológica, pedagógica y didáctica.

Otro de los aspectos que formulamos es el vinculado con la promoción activa del ejercicio de la docencia entre los jóvenes, con apoyo específicos direccionados a los estudiantes. El Estado debe generar las condiciones e instrumentar los mecanismos institucionales de estímulo y acompañamiento a los estudiantes para promover la opción por la docencia y

garantizar el acceso, la permanencia y el egreso con igualdad de oportunidades. En este punto en particular los estudiantes organizados en el marco de la UTE, junto a otras agrupaciones estudiantiles de la jurisdicción, iniciaron una serie de acciones en función de encaminarse en estos objetivos nombrados.

Los estudiantes de las carreras de formación docente plantean que su elección por la docencia no es por pura vocación o sacerdocio sino que la entienden como un trabajo que se constituye en una herramienta y con ella formar y formarse para transformar la realidad.

En cuanto a la formación docente permanente entendemos que tal como lo establece el acuerdo paritario de CTERA, ha de ser gratuita, de alcance universal y carácter federal, destinada a los/as docentes de todos los niveles de la educación obligatoria y la educación superior y a todas las instituciones educativas. Para ello creemos indispensable que se establezca por Ley el financiamiento de las acciones de formación de todo el sistema.

Creemos fervientemente que: “Si algo nos tiene que caracterizar como trabajadores de la educación es una permanente capacidad y unas ganas infinitas de seguir aprendiendo, esto es lo que mantiene encendida la llama de nuestra tarea y lo que fortalece nuestro compromiso como militantes de la educación”.





Ante la ausencia del Estado

Recibimos con una enorme alegría la invitación a participar como Secretaría de Gestión Privada de UTE- CTERA en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Reconocemos que muchas veces genera tensiones al interior del sindicato la participación de nuestros compañeros de Gestión Privada. Posiblemente nos falte todavía un tiempo de recorrido conjunto que nos permita seguir barriendo pre-conceptos y avanzar en una construcción conjunta.

Se trató de una oportunidad interesante para compartir los posicionamientos de la Unión de Trabajadores de la Edu-

cación en un momento en el que se siente cada vez más la presencia de compañeras y compañeros de Gestión Privada en nuestro sindicato. Esta realidad resulta muy positiva ya que enriquece, amplía el debate y reafirma nuestro objetivo de lograr que día a día se sientan cada vez más parte de la UTE.

Para poder encuadrar nuestro lugar como docentes de la Gestión Privada, es necesario remitirse desde lo normativo a lo que establece el texto de la Ley Nacional de Educación. Allí se define a la Educación como “Pública” y se distinguen cuatro gestiones: la Estatal, la Privada, la Social y la Cooperativa.

Más allá de la discusión acerca de la denominación, la realidad es que nuestro sistema educativo en la ciudad de Buenos Aires está partido casi a la mitad entre Gestión Estatal y las otras tres gestiones. Sin embargo, nosotros siempre reconocemos que existen importantes diferencias al interior de estas escuelas y sostenemos que hay algunas que cumplen una función social cuando otras, simplemente son unidades de negocios. Son empresas.

Consideramos que en algunas se reconoce a los alumnos como sujetos de derechos, mientras que en otras simplemente se los considera clientes. También consideramos que existen diferencias entre escuelas que consideran a la Edu-





46 cación como un Derecho Social, mientras que en otras es entendida como una mercancía.

Existe un debate abierto que gira en torno de la pertinencia o no del aporte que el Estado les otorga a algunas de estas escuelas. Nuestra Ley Nacional plantea que, para realizar esos aportes, deben existir criterios objetivos de Justicia Social. También debe considerarse que la Constitución de la Ciudad habilita al Estado a realizar esos aportes, pero establece que se debe dar prioridad a las escuelas a las que concurren alumnos y alumnas de menos recursos.

Se trata de una definición contenida en la Constitución porteña, sin embargo, sostenemos que el Gobierno de la Ciudad, como ante tantas otras cosas, está ausente frente a dos cuestiones importantes que se vinculan con lo anterior: la explicitación de los criterios para la asignación y el control de la pertinencia de dichos aportes.

No resulta extraño ni llama la atención que un gobierno de la Ciudad que considera a la educación como una mercancía, no intervenga fuertemente en ese control y esa explicitación.

También creemos oportuno poner en discusión la ausencia del Estado en el cumplimiento y en la ejecución de iniciativas de promoción en aspectos pedagógicos. Un ejemplo claro de esto es lo que ocurre en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral.

Para sintetizar el posicionamiento de la Secretaría de Gestión Privada de la UTE, vale traer a la memoria y al corazón algunas palabras de Eduardo Requena, quien fuera integrante de la Junta Ejecutiva de CTERA entre 1973 y 1976, año en que fue secuestrado y desaparecido. Requena, que fue un compañero que trabajó por los derechos del conjunto de trabajadoras y trabajadores, pero particularmente en la Educación de Gestión Privada, anticipó que *“algún día todos los educadores entenderemos que somos laborantes, entonces la unidad será una realidad”*. Así será.



Nivel Primario

La construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y, dentro de ese movimiento, el encuentro de Maestras y Maestros de Nivel Primario busca recuperar las mejores tradiciones pedagógicas de la región, a favor de la educación del pueblo, alejada de concepciones que la entienden sólo como motor de desarrollo. Por el contrario, asumimos que es un derecho social al servicio del crecimiento y de la felicidad populares, lejos de reglas impuestas por el mercado.



Es en este marco que el Nivel Primario plantea el encuentro como un espacio de formación e intercambio, con la fuerte certeza de que la pedagogía liberadora se reinventa todos los días en las escuelas. Propusimos entonces: tiempos de diálogo con referentes del campo de la educación primaria, tiempos de reflexión sobre nuestro trabajo; de socialización de experiencias áulicas, institucionales y comunitarias. En definitiva, tiempos para encontrarnos. Porque es necesario

compartir, sistematizar, hacer “públicas” las “buenas prácticas”.

Un propósito primordial fue, de esta manera, reconocer el conocimiento que los maestros y maestras construimos en la escuela y ponerlo a disposición del conjunto de lxs compañerxs, valorando la presentación de proyectos y experiencias desde la propia voz de sus autores y la reflexión colectiva a partir de esos relatos.

Nos encontramos en estas reflexiones con un proceso que amalgama la valoración popular de la Escuela Primaria Pública con la recuperación de la tradición magisterial que la constituyen como espacio de lo comunitario, lo que es de todxs y para todxs y como espacio estratégico de democratización de saberes y conocimientos.

Si la historia de nuestra escuela primaria se constituyó en torno a las tensiones entre las ideas de ciudadanía y pertenencia, si fue cruzada por las luchas por la ampliación de derechos del campo popular, lo que ponen sobre la mesa estos encuentros es que ese programa continúa, que maestros y maestras levantamos esas banderas y que, aún en escenarios que pueden vislumbrarse como muy difíciles, seguiremos construyendo Educación de Calidad para todxs lxs que habiten este suelo argentino.



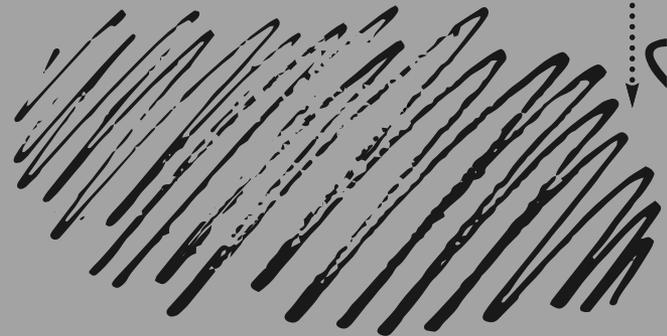


Escritos y

Audiovisuales

presentados en el

Congreso Pedagógico



INICIAL

- “Caminamos hacia nuestra identidad” (muestra gráfica y exposición)
Vitar, Tamara
- “Un nombre para la calle de mi jardín” (ponencia, muestra gráfica y exposición)
Mantiñan, Sandra
- “Pensar desde la pedagogía de la memoria” (ponencia, muestra gráfica y exposición)
Cambiaso, Perla
- “Desde el jardín, una nueva construcción de ciudadanía” (ponencia)
Mocciaro, Paula
- “Buscando nuestras raíces, una mirada sobre efemérides” (ponencia)
Guidi, Mónica
- “La memoria en los espacios cercanos a las instituciones educativas” (ponencias)
Bastoni, Rosa
- “Seño, seño... Hoy tenemos asamblea” (muestra gráfica y exposición)
Gouguet, Marcela/ Fornés, María Laura
- “Desde la luna” (muestra gráfica y exposición)
Salerno, Vanina
- “La patria que crece” (ponencia)
Gutiérrez, Nancy
- “Jugando te conozco” (ponencia)
Tondoromano, Silvina/ López, María Natalia
- “Bebés autónomos, bebés libres” (ponencia)
Volturo, María Laura



- “Indiferencia vs dignidad” (ponencia)
Duarte, Carla/ Anselmucci, Ana
- “La observación, una herramienta necesaria” (ponencia)
Verón, Alicia
- “Nuestro pensamiento originario” (ponencia)
Diez, Gabriela
- “Hacia una educación inclusiva en el nivel inicial” (muestra gráfica)
Vera, Cintia/ Cópola, Carla
- “Abriendo caminos” (muestra gráfica)
Espinola, Paola/ Espinola, Silvana
- “La educación latinoamericana en un solo rumbo” (muestra gráfica)
Pedreira, Carina
- “Representar las TIC en el nivel inicial” (muestra gráfica)
López Camelo, Laura/ Costa, Mónica
- “Expresarnos de otra manera” (muestra gráfica)
Argañaraz, Grisel

- “Un equipo trabajando hacia la inclusión” (muestra gráfica)
Viader, Mercedes
- “El desafío de la inclusión educativa” (muestra gráfica)
Solari, Marcela
- “Preguntas desafiantes, respuestas creativas” (muestra gráfica)
Martínez, Jaquelina
- “La inclusión en el nivel inicial” (ponencia)
Vera, Cintia/ Cópola, Carla
- “Las múltiples miradas” (ponencia)
Gouguet, Marcela/ Fornel, María Laura

PRIMARIA

- “Presentación de pósters”
Lemir, Natalia/ Avalle, Laura/ Ramírez, Mónica/ Cuenca, Vanesa/ Graziani, María Eugenia/ Chisari, Paula/ Godoy, María Natalia/ Benetti, Amancay/ Rivero, Viviana Sandra/ Núñez, Juan Manuel/ Quiroga, Roxana
- “No vino a clases”
Montenegro, Graciela/ Gómez, Alejandra
- “La educación como derecho”
Strauchler, Susana/ Siaba, Beatriz
- “Proyecto institucional P.E”
Rojas, Clara Alejandra/ Bochaty, Silvia/ Bruno, Yamila/ Corpa, Vivian
- “Educar en la memoria, la verdad y la justicia”
- “Soy importante, aprendo a cuidarme”
Ammirante, Judith

- *“De igual a igual, alfabetizándonos con una mirada puesta en la diversidad”*
Chaile, Verónica/ López Trillo, Sebastián
- *“Paseando con Juanito Laguna”*
Negrini, Silvina/ Ludueña, Natalia Lis
- *“Cultura, historia e identidad nacional. Un abordaje desde las músicas populares argentinas”*
Salomone, Martín Miguel/ Otero, Daniela
- *“Nuestras canciones en los actos escolares”*
Mon, Fabio/ Weizs, Gisella/ Vera, Martín
- *“El juego de rol como estrategia de enseñanza de las ciencias”*
Romero, Luciano
- *“Articulación escuela - comunidad”*
Ronderos, Pablo Bernabé/
Zunino, Verónica
- *“Tejiendo redes de contención”*
Coldman, Martín/ Tozoroni, Gabriela
- *“Experiencia en movimiento. El día que la escuela danzó”*
Chackiel, Ruth/ López, Juan
- *“Murga”*
Lencina, Lorena
- *“Escuela recuperada Carlos Fuentealba”*
Malamud, Joaquín
- *“Recreos: un lugar de encuentros”*
Pepe, Cora Beatriz
- *“Una experiencia como maestra de nivelación”*
Armas Asmad, Rocío/ Giménez, Celina
- *“Todavía leemos- Crónica de una escuela en obra”*
Lizzi, Mariana/ Correa, Adriana Soledad/



- Nilsson, Liliana G
- *“Espacio de intercambio”*
Gómez, Cecilia
 - *“Matepública”*
Costa Díaz, Wenceslao
 - *“Vivienda”*
Luchetti, Gabino
 - *“El Parque de la Memoria”*
Ramos, Carolina Amelia/ Leonardo,
Eliana/ Oroño, Diego Hernán/ Damonte,
Mariano Oscar
 - *“Las efemérides y los derechos humanos”*
Rivero, Viviana Sandra
 - *“De qué hablamos en la escuela cuando hablamos de género”*
Prieto, Silvia Mónica
 - *“La familia y el acercamiento a la ESI”*
Méndez, Mariela Corina Grisela
 - *“Educación sexual integral”*
Cean, Magalí/ Ledesma, Romina/
Peralta, Paola
 - *“Queremos ser más humanos”*
Camacci Reparaz, Aldana Yamila/
Traversaro, Virginia Mónica

- *“Luchemos contra la violencia”*
Rodríguez, Pablo Damián
- *“¿Cómo nos vinculamos?”*
Vilella, María Valeria/
Lascombes, Verónica
- *“Algo más que la huerta”*
Zalazar, Claudia
- *“Explorando nuevos mundos. Una experiencia fantástica”*
Suárez, Laura Vanesa
- *“Proyecto de Ciencias para divertirse en la articulación escolar”*
Guidi, Mónica
- *“Desde la simple pretensión de enseñar al íntimo proceso de aprender”*
Krayem, Yamila
- *“La biblioteca escolar: desarrollo de colecciones en la cultura informacional”*
Padorno, Silvana
- *“Enseñar en la escuela a partir de distintas disciplinas artísticas”*
Taboada, Micaela
- *“Ampliando la mirada, construyendo nuevos saberes”*
Ferro, Daniel/ Pepe, Cora

ESPECIAL

- *“Poblando la memoria”* (muestra gráfica y exposición)
Sandrini, Sandra/ Aguilera, Silvana
- *“Argentina desaparecida y recuperada”* (muestra gráfica y exposición)
Sandrini, Sandra/ Aguilera, Silvana



- *Proyecto "Senderos"* (muestra gráfica)
Sandrini, Sandra/ Wlazly, Claudia/ Perino
- *"Educación Plástica en el Proyecto Senderos"*
Sandrini, Sandra
- *"Proyecto "Senderos", un poco de historia"*
Millán, Cynthia
- *"Inclusión a la escuela media"*
Bepmale, Eugenia/ Benassich, Nilda/
Dauría, Julieta/ Levy, Natalia
- *"El Bar Literario C.I.P.A.I.S."* del Taller
Kiosco y Cafetería
Picciuto, Eugenia/ Mosqueira, Darío/
Pérez, Silvia
- *"Abriendo Caminos...."*
Martino, Marcela/ Colloca, Elena/ Votta,
Solange/ Suárez, Ivana
- *"Efemérides y Emancipación"*
Martínez, Marina
- *"La Escuela Como Espacio De Construcción Cultural -Protagonistas De Una Experiencia Colectiva"*
Storni, Guadalupe/ Villena, Andrea
- *"El Pensamiento y la experiencia ética y estética en la escuela como un espacio de creación"*
Rocatagliata, Diana
- *"¿Para Qué y Por Qué Enseñamos Ciencias Sociales?"*
Cortiñas, Carmen/ Gabri, Verónica
- *"El aula....Un lugar para jugar con otros... ¿jugamos cuando jugamos?"*
Ovejero, Adriana Marcela



- *"Nivel Inicial... Un Nuevo Horizonte"*
Bellini, Mercedes
- *"Voces de Radio"*
Rodríguez, Andrea/ Dragovich, Miriam/
López Marquis, Mariana
- *"¿Armos una Biblioteca?"*
Besteiro, Paula
- *"Viajando con Pía"*
Fernández, Mara
- *"Alfredo un cambio de posición"*
Fernández, Mara
- *"Juego y subjetividad"*
Delgadillo, Pamela/ Giménez, Daniela
- *"E.E.E N°35 para niños con baja visión; y un permanente crecimiento"*
Tobar, Viviana/ Pedreira, Paula
- *"Procesos teatrales para Niños con necesidades Especiales"* P. Inglés en Acción
Montimurro, Silvia
- *"Una Intervención Psico-educativa en Atención Temprana basada en una perspectiva de Derechos, Aprender con los*

- *Chicos El Derecho a Ser Escuchado"*
Yagupsky, Vera Patricia
- *"Me subo a la montaña, dijo Cristian y así comenzó nuestro viaje latinoamericano."*
Dotta, Nadia/ Torrealba, María Teresa
- *"Historias que hacen historia"*
Torrealba, María Teresa
- *"Pernocte en la Escuela"*
Metz, Belén/ Panutto, Leonardo/ Franco,
Santiago/ Santillán, Sandra/ Rapoport,
Tomás/ Quintans, Fernando
- *"Taller Encuentro con el Mundo del Trabajo- Taller de Cerámica Producción de Objetos"*
- *"Las paredes también hablan..."*
Carlovich, Adriana/ Rodríguez, Miriam/
Suchodolski
- *"Corto Taller de Grandes Muñecos"*
Camos Enriquez, Marcela
- *"La escuela construye identidad"*
Benetti, Amancay/ Quiroga, Roxana
- *"Proyecto Alumn@s Madres/Padres"*
Castaño, Mariana/ Anitúa, Cecilia
- *"Atravesando barreras desde las ciencias"*
Nijamín, Lorena/ Marchese, Mariana/
Peredo, Alejandra/ Crespo, Alicia
- *"Ayúdame a mirar"*
López, Enrique
- *"Cuidado del medio ambiente"* (muestra Gráfica)
Troncoso, Silvia
- *"Prácticas para la inclusión de niños con problemáticas emocionales significativas - Taller de Títeres"*
Parodi, Silvia/ Rivas Urcaray, Mariela/

Villena, Hugo

- *“Alfabetizaciones múltiples”*
De Césare, Alicia
- *“ESI para jóvenes”*
Spinosi, Noelia/ Bustos, Marisa
- *“De ESI, sí se habla en la escuela”*
Retamozo, Élica/ Pugh, Mónica
- *“Aula Multisensorial en Educación Especial”*
Lucero, Andrea/ Abraham, Mónica
- *“Proyectos Especiales- Taller de Máscaras y Títeres”*
Villena, Hugo
- *“Transcripción de menús en Braille”*
Saldivia, Betiana
- *“Entrevista a Jessica-Taller de Radio”*
Cergnul, Claudia/ Leyria, Rosana/ Pugh, Mónica/ Navarro, Liliana
- *“Radioteatro La Otra”*
Cergnul, Claudia/ Leyria, Rosana
- *“El Maestro Psicólogo, un modelo de intervención”*
Stecca, Viviana
- *“Corto EEE y FI N° 18”*
Arano, Alejandra
- *“Aportes de las mesas de trabajo a los equipos interdisciplinarios”*
Nicolayevky, Claudia/ Celes, Alicia/ Sánchez, María José
- *“La Construcción de la Subjetividad en el Nivel Inicial”*
Delgadillo, Pamela
- *“Corto EEE y FI N° 37”*
Proyecto Institucional



SECUNDARIOS

- *“Decir es poder”*
Secondi, Jordana /Malfatti, Maximiliano/
Estudiantes
- *“Aula de avance”*
Peña, Patricia
- *“Experiencia con el Ministerio Público- Programa REC”*
González, Eva
- *“EEM 2 DE 19 Arturo Jauretche”*
González, Eva
- *“EEM 1 DE 7”*
González, Eva
- *“EEM 2 DE 17 Rumania”*
González, Eva
- *“Puente Ezequiel Demonti”*
Mauro, Juan Manuel/ Díaz, Sergio/
Bevaraggi, Lucía

TÉCNICA

- *“Destilador de agua autosustentable”*
Greco, Jorge
- *“Recuperación de los legajos de los estudiantes desaparecidos de la ET N° Otto Krausse”*
Acri, Martín/ Rubio, Cristina
- *“Proyecto de radio ET Raggio”*
Opitz, Hernán
- *“Proyecto sobre detección de inundaciones”*
Urso, Maximiliano
- *“Experiencias con las escuelas especiales”*
González, Nicolás

CURRICULARES

- *“El proceso de formación de un coro de niños en la escuela pública”*
Mazzocoli, Javier Osvaldo/ Fajardo,
Gabriel Ernesto
- *“El cantar juntos tiene sentido”*
Skakovsky, Natalia/ Battistoni, Patricia/
Rodríguez, Fabiana/ Traverso,
Juan Pablo
- *“El coro escolar: una forma de integrar”*
Hachur, María Ayelén
- *“Canta conmigo, canta con vos, cantemos con otros”*
Otheguy, María Laura/ Oviedo, Griselda/
Weisz, Gisella
- *“Creando Música sin Tiempos”*
Tucci, Claudia



- “La Luna”
Viotti, Celeste/ Ferrando, Sofía
- “Noviembre Musical Central 2014”
Scarpa, Damián/ Seyler, Vanessa/
Rodríguez, Silvia
- “La trama que abre y teje la escucha”
Paredes, Fernando/ Dumón, Soledad/
Masse, Fernanda/ Cazón, Andrés/
Ferrando, Sofía/ Garín, Daniel/ Morgulis,
Moira
- “Experimentación y producción colectiva
con distintos lenguajes artísticos”
Peruchini, Marcela/ Ferrari, Cecilia/
Laperuta, Gabriela
- “La hora institucional como espacio
pedagógico”
Lois, Julio César/ Sayo, Facundo
- “El títere como herramienta para vencer
obstáculos en la expresión musical vocal
y grupal”
Lew, Regina
- “Robando sonrisas con la música”
Gómez, Ignacio

JOVENES Y ADULTOS

- “Vidas que cuentan”
Programa en contexto de encierro
- “Alfabetización cero”
Capacitador de alfabetizadores
- “Curso especial de coro”
Esc. 29 DE 4 NP
- “Institucional del 30 aniversario de la
creación del Paebyt”
Paebyt



- “Revista digital Día del Trabajador”
Maestras de Ciclo y alumnx Esc. 15
DE 11 NP
- “Presentación del Isauro Arancibia”
- “Curso especial de Danzas Folklóricas”
Esc. 2 DE 6 NP

SUPERIOR Y ARTISTICA

- “De la formación a las primeras experien-
cias de trabajo en espacios alternativos”
ENS N°1 , IES Juan B. Justo
Moriconi, Florencia/ González, Claudia/
Maffi, Maitén/ Terry, Marcela/ Maddonni,
Patricia
- “La experiencia de la creación del proyecto
de becas del Nivel Superior” Coordi-
nadora de estudiantes terciarios (CET)
Guerra, María/ Vitale, Federico

- “La formación del docente del Nivel Inicial:
apuntes para otro recorrido” IES Sara C.
de Eccleston
Fernández Pais, Mónica
- “Quien no fue mujer ni trabajador piensa
que el de ayer fue un tiempo mejor... Y al
compás de la nostalgia, hoy bailamos por
error... María Elena Walsh, Orquesta de
Señoritas” ENS Mariano Acosta
Zattara, Susana/ Buzzano, Malena
- “Más allá del texto escrito. Potencialidad
de objetos culturales en la formación do-
cente” ENS 8, ENS 10, UBA
Alonso, Viviana/ Kuguel, Stella/ Pikin,
Diana/ Spravkin, Mariana/ Hillert, Flora/
Loyola, Claudia
- “CyMAT. La formación técnica superior.
ESE Cecilia Grierson”
Díaz Guijarro, Inés/ Viveros, Noemí

SOCIOEDUCATIVOS

- Presentación de experiencia de alumna del
Programa de retención escolar de alum-
nas madres, padres y embarazadas.
- Presentación de experiencia de trabajadora
del programa de Alfabetización, Educación
Básica y Trabajo (Paebyt)
Pérez Fontela, Mariana
- Presentación de experiencia de la coordi-
nadora del Centro Educativo Isauro Aran-
cibia
Reyes, Susana



*Trabajos Escritos
y Audiovisuales*
Movimiento Pedagógico Latinoamericano



Desde la Mirada

Apuntes sobre la posibilidad de vínculos entre docentes y estudiantes en contextos de encierro

AMELIA SUÁREZ*
MÓNICA CÓRDOBA**

“El hombre libre está consagrado al prójimo, nadie puede salvarse sin los otros nadie puede quedarse en sí mismo: la humanidad del hombre, es una responsabilidad por los otros”.

E. Levinas (“Humanismo del otro hombre”, 2001:130)

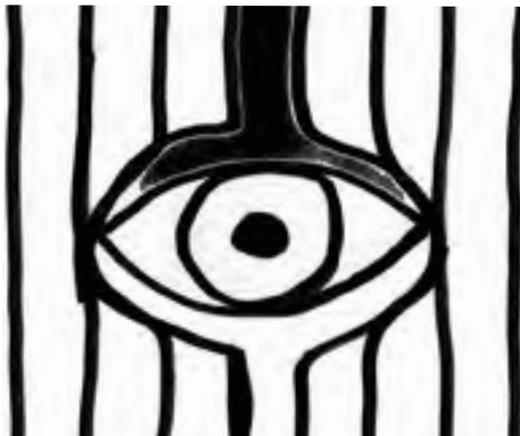
Nuestra propuesta

La presente ponencia tiene el propósito de observar y registrar el trabajo docente desarrollado en contextos de encierro a fin de elaborar reflexiones posteriores sobre los sentidos que los docentes construyen en torno a la institución escolar, su tarea profesional en estos ámbitos y, en particular, en torno a la generación de vínculos.

El tema puntual que convoca a este trabajo en particular consiste en reflexionar en torno a los vínculos que se desarrollan entre estudiantes y docentes de la escuela primaria que funciona en una institución penal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

* Profesora de Antropología e integrante del Equipo de Investigación UBACyT.

** Coordinadora de Escuela Primaria Complejo Penitenciario Federal de la CABA.



Estamos absolutamente convencidas de la importancia que tiene la participación directa de los docentes conformando equipos de investigación integrados también por científicos sociales.

Partimos de considerar que la tarea de registrar, tan habitual en ámbitos académicos y de investigación, no lo es para el docente

de escuela primaria, que se encuentra permanentemente absorbido por la tarea pedagógico-didáctica y administrativa. En algunas ocasiones, la observación y el registro de lo que ocurre en el aula se vincula exclusivamente con objetivos personales de investigación del propio docente. Y esto llevaría a una dificultad relacionada con la posibilidad de generar competencias para desarrollar la observación y el registro de diversas situaciones áulicas desde la mirada del educador. Esta falta de ejercicio de observación sistemática significa una gran pérdida de información para investigaciones ya que sólo el docente y en algunos casos los directivos, conocen la intimidad del aula.

Planteamos la necesidad de que el docente sea protagonista de las investigaciones educativas junto con teóricos de la educación, estando ambas partes contenidas en un proceso de retroalimentación que, a su vez, genere compromiso y la tan mentada calidad



educativa, no como triunfos aislados sino como un hecho general y cotidiano.

Y en este punto se plantea otra dificultad que es cuánto se quiere asumir y cuánto se prefiere ignorar de lo que sucede en el aula. Por eso es necesario tener en cuenta y respetar las necesidades y dificultades del docente a fin de crear puentes de confianza donde pueda exponerse y exponer realidades o aspectos de ellas que poco tiene que ver con bibliografías y documentos oficiales. Para que esto suceda es necesaria una postura ética que involucra el valor de querer saber para transformar la realidad.

A partir de estos planteos, presentamos en el texto, dos momentos muy definidos. En el primero se expone la experiencia docente en C.E., su reflexión y elaboración; en el segundo, una lectura desde las ciencias sociales posibilita nuevos aportes y reflexiones. Pensamos titularlo “Desde la mirada” porque la mirada es a la mente, si se quiere al espíritu, lo que lo que la piel es al cuerpo. Delata los estados internos pero también filtra aquello que ha de ingresar a nuestro mundo interior y lo que ha de quedar afuera, así como define el cómo se realizará este proceso, esta construcción entre lo interno, sus portales y el exterior. Es esta mirada la que define las posibilidades y marcos en la creación de vínculos con las cosas, las situaciones y las personas.

Nos preguntamos, cómo una determinada mirada afecta los vínculos y desde qué mirada el docente puede posibilitarlos superando los comportamientos codificados característicos de las cárceles.

Nos cuestionamos sobre cómo influyen las construcciones de sentido que afectan en mayor o menor medida al docente y cómo influye el grado de conciencia del docente sobre éstas a la hora de analizar su propio tránsito por el proceso de enseñanza aprendizaje.

Intentamos indagar acerca de cuáles son los aspectos sobre los que hacer foco para generar ese vínculo que contiene el proceso de enseñanza aprendizaje; sobre el saber y no saber respecto al alumno, sobre el escuchar o no hacerlo, sobre el docente como vértice de un triángulo junto con el alumno y el Servicio Penitenciario Federal (SPF); sobre cierto desasosiego ético que generan las distintas posturas y sobre la vulnerabilidad del docente en estas relativamente nuevas instancias educativas que cuentan, como este trabajo, con más preguntas que respuestas. Siempre en función de restituir el derecho a la educación como objetivo.



No pretendemos presentar un compendio de reglas de comportamiento ni un relato basado en cuestiones éticas, sino que nuestro interés se centra en aportar puntos para el debate en torno a las formas de construcción de los vínculos entre estudiantes y docentes en estos espacios escolares.

No es para cualquiera: experiencias y reflexiones docentes

Dialogando con una orientadora de Devoto acerca de algunas situaciones difíciles de afrontar, dije:- No es para cualquiera Devoto. -Bueno tampoco es que los que trabajamos en Devoto somos especiales- atajó mi compañera evitando generar un aura alrededor de los abnegados maestros que ingresan valerosos a la sordidez de las cárceles como guardianes estoicos de la educación y salvadores de almas.

Y estoy de acuerdo. Sin embargo, no es para cualquiera trabajar en estos contextos, como no es para cualquiera trabajar con niños de escuela primaria común. O no debería serlo. Cada modalidad guarda su especificidad. Pero ¿qué diferencia existe, en cuanto al rol docente, entre trabajar en Educación en Contextos de Encierro (E.C.E.) o en escuelas para niños u en otros programas socioeducativos o...? Además de las cuestiones propias de la personalidad de cada uno que permite realizar distintas elecciones en cuanto a la especialidad docente en la que



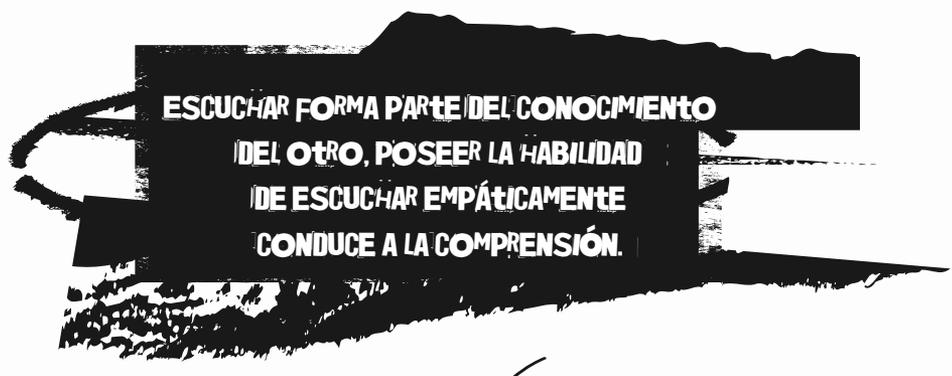
se siente más realizado o más idóneo, deberíamos plantearnos cuál es la formación docente que da cuenta de las necesidades de la especialidad, en este caso, de E.C.E. y la importancia de realizar observaciones y prácticas.

De mi experiencia personal, puedo decir que quise seguir la especialidad de maestra para niños ciegos y no pude. Alguna barrera inte-

lo, el ruido de las rejas al cerrarse a sus espaldas, los olores, los espacios y los sufrimientos propios de los Contextos de Encierro. Transitar por estos ámbitos de encierro antes de ejercer profesionalmente debería ser parte de la formación específica docente. ¿Cuáles son las demandas de este ámbito particular hacia el docente a la hora de generar vínculos con la institución alojante y sobre todo con los alumnos? ¿Qué debe

ciona en el Complejo Residencial Penitenciario Federal en la Unidad Penal N°2 (conocida como Devoto).

En la cárcel de Devoto contamos con 5 módulos y, en cada uno de ellos, con 1°, 2°, 3° ciclo y un 3° acreditación, este último se caracteriza por una dinámica expeditiva que permite acceder a un certificado de finalización de estudios primarios en el término



rior, se interpuso. Pero no fue hasta realizar las primeras observaciones que logré darme cuenta de mis propias limitaciones. Sin embargo he logrado asimilar y afrontar las dificultades que depara Contextos de Encierro (C.E.) y desplegar cierta trayectoria con algunos altibajos afectivos y emocionales pero ninguno tan poderoso como para hacer que abandone el desafío. Tantos otros podrán resistir las miradas de dolor de niños en hospitales pero no soportan, o prefieren no hacer-

poder resistir para permanecer y evolucionar en estos espacios?

En cuanto a la definición de estos espacios debo aclarar que no todos los espacios de C.E. son iguales: abarca cárceles, centros socioeducativos de jóvenes en conflicto con la ley y centros de atención de adicciones. Como mencionamos en párrafos anteriores, la observación y experiencia a la que nos remitimos abarca la escuela primaria que fun-

de dos o tres meses en cada uno de los módulos. Cada módulo es dirigido por un orientador y cada orientador responde a la coordinación.

La construcción de la mirada

Vamos construyendo la mirada sin darnos cuenta, desde nuestras primeras experiencias infantiles, con una marca personal que nos ubicará frente al mundo a partir de las

particularidades de nuestros primeros vínculos, de las transmisiones familiares tan ligadas a lo emocional, a lo no analizado, a lo inconsciente.

Transitamos por distintas instituciones dentro de las cuales, los vínculos se encuentran enmarcados por protocolos y formas de hacer que marcan objetivos, jerarquías, usos de espacios, tiempos, lenguajes, actividades, que exigen aprendizajes sistemáticos. Así se van naturalizando modos particulares de ordenamiento de valores y de interacciones. La escuela es una de las instituciones emblemáticas de la sociedad occidental. En ella transcurre una parte importante de nuestras vidas, no sólo por la cantidad de tiempo sino porque abarca un momento de desarrollo de

**LA PALABRA ES DICHA Y ESCUCHADA,
PERO UNA VEZ ESCUCHADA YA NO ES
LA MISMA PALABRA. EL DECIR TIENDE
PUENTES. EL ESCUCHAR PERMITE O NO
EL ASENTAMIENTO DEL PUENTE EN LA
OTRA ORILLA Y DETERMINA LA FORMA DE
ANCLAJE.**



nuestras vidas donde conformamos la visión del mundo. A su vez la familia y demás instituciones se insertan en un proceso histórico del que tienen mayor o menor conocimiento pero que da cuenta de las problemáticas que deberán afrontar y de las oportunidades con las que cuentan los sujetos.

Transcurrimos momentos en los que las comunicaciones adquieren cierto carácter omnipresente. Todos decimos a todos mediante redes sociales. La mera opinión adquiere status de conocimiento si se encuentra avalada por determinados medios de comunicación que se valen de profundos conocimientos de la mente, la emocionalidad humana, para generar prácticas sociales que convengan a los intereses de grupos hegemónicos. Estos crean sus propias escalas de valores, clasifican a las persona de acuerdo con ellos y construyen una mirada social estereotipada y sumisa.

Actualmente, en una sociedad que intenta profundizar año a año sus principios democráticos, la escuela se encuentra enmarcada por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, que explicita la necesidad y el derecho de que las personas privadas de la libertad reciban educación formal. Esta ley, con un claro sentido de inclusión, impulsa una transformación social y la visión de las personas privadas de la libertad como iguales que cumplen con su condena.

La comprensión del docente sobre las problemáticas y las oportunidades que enfrentan las personas en situación de encierro, es fundamental a la hora de tomar postura frente al otro en estos ámbitos. Poder analizar la situación de los alumnos como parte de una problemática social con raíces históricas, políticas y económicas permite generar empatías propiciando una actitud que, lejos de ser culpabilizante, dibuja senderos hacia la comprensión y hacia una salida posible.

La postura ideológica del equipo y las políticas docentes adoptadas frente a estas problemáticas, afectarán vínculos personales y dispositivos institucionales que faciliten o, por el contrario, obstaculicen el tránsito de los alumnos por las distintas trayectorias educativas.

La mirada que permite la palabra, gestación del vínculo

Los seres humanos necesitamos la presencia, la mirada, el sostén, la contención del otro para desarrollarnos física, intelectual y emocionalmente. A su vez ese otro no es solo otro individuo o individuos, sino también la red de interacciones que conforman el contexto social, cultural y afectivo transferido mediante la comunicación cuyo vehículo principal en el ámbito escolar, es la palabra.

La palabra es dicha y escuchada, pero una vez escuchada ya no es la misma palabra. El



decir tiende puentes, el escuchar permite o no el asentamiento del puente en la otra orilla y determina la forma de anclaje. El cómo veamos al otro faculta o no el decir y el escuchar.

La mirada del docente, es una mirada sostenida y sostenedora, pronta al diálogo. El diálogo crea un entramado que perfila el vínculo. En la relación alumno docente, sobre todo en contextos de vulneración, el gran desafío es que el alumno se apodere de su palabra como expresión del pensamiento propio legitimado. Por contrapartida, el docente aporta la escucha empática, abierta, hasta donde su propia subjetividad se lo permite. Esa escucha es la que desbloquea canales de aprendizajes obstruidos por experiencias familiares y escolares negativas, la que acompaña el proceso de subjetivación.

Las cosas que hay que escuchar!!!!

¿Cuáles son las cosas que un docente en contextos de encierro puede, debe, quiere escuchar? ¿Cuáles son las consecuencias de esta escucha?

Escuchar forma parte del conocimiento del otro, poseer la habilidad de escuchar empáticamente conduce a la comprensión.

Recibir alumnos malhumorados, desatentos, ensimismados es moneda corriente en la cárcel. Un ingreso reciente, la ansiedad en mo-

mentos cruciales de los devenires judiciales y de calificaciones en el marco del tratamiento penitenciario, enfrentamientos entre internos o con el personal penitenciario, crisis familiares, ausencias, muertes... son algunos de los motivos que sacuden intensamente el ánimo de nuestros alumnos. La necesidad de ser escuchados apela a la integridad del docente para construir el espacio en que esto sea posible, dentro de un encuadre que facilite el fluir de la comunicación sin violentar pautas del ámbito escolar. Todos los relatos nos llegan con una fuerte carga emocional y no son pocas las veces que llegan a nuestros oídos noticias de transgresiones propias y ajenas.

Para el docente no es gratuito prestarse a esta clase de escuchas. Muchas veces la información pesa y es el maestro el que deberá decidir cómo elaborarla y hasta dónde puede escuchar la siguiente vez.



Por otra parte, los beneficios recibidos en las calificaciones penitenciarias y la quita de tiempo de condena por niveles educativos superados estipulada por la Ley de Tratamiento Penitenciario, generan cierta presión a través de la palabra. La broma, la historia conmovedora, la propuesta transgresora exigen del maestro plantarse con firmeza en la ética de su rol superando muchas veces incomodidades y algunos temores.

Compartir estas vivencias entre compañeros resulta necesario y beneficioso para lo cual es necesario mantener y crear nuevos espacios de intercambios. Lo sería también contar con profesionales que acompañen el tránsito de los docentes por estas experiencias.

Intensificar las experiencias del docente al respecto durante el período de formación, con reflexiones previas y posteriores, lo dotaría de mayores recursos y estrategias y fortalecería su postura a la hora de pararse frente a su grupo de estudiantes.

La mirada panóptica y la mirada incompleta

La mirada punitiva es una mirada panóptica que se construye a través de presencia constante de guardias, cacheos, cámaras, informes e informantes, scanners y desconfianzas; donde la intimidad no tiene lugar, donde el secreto está prohibido, donde la reserva supone una culpa. Es una mirada omnipresente y omnisciente por eso se atreve a juzgar



y a castigar. Es una mirada monolítica, que esclerosa con gran rapidez y deja al sujeto suspendido en un aspecto, en un momento, en una circunstancia de su vida. Es una mirada con sus propias rejas.

La mirada docente se reconoce incompleta, contradictoria, ambigua, limitada. Se cuestiona reconstruyendo permanentemente la imagen de sus alumnos. Intuye una cara no visible y respeta el secreto, lo íntimo, lo privado. El otro, puede alojarse en esa mirada que permite la alteridad. Este mirar no admite rejas, las abre y pasa a su través en un intento de acercamiento y conocimiento. Por eso no puede ni le interesa juzgar y se regocija en la finitud que le permite el descubrimiento permanente y la construcción dialéctica del vínculo.

Haciendo equilibrio

Los objetivos, las estrategias, las modalidades de la institución total y punitiva difieren cuando no se oponen a los de la institución escuela: privación de libertad vs. generar instancias de libertad personal, de pensamiento, de expresión, de conocimiento.

Los docentes creamos nuestra propia imagen de los alumnos. En un ámbito donde el delito real, el delito posible y la victimización de inocentes (en el sentido jurídico de la palabra) impregnan el ambiente, el docente realiza el trabajo constante de desprenderse de

las construcciones de sentido basadas en estereotipos la mayoría de las veces muy alejadas de la realidad.

El docente de escuela primaria de C.E. no pierde de vista que sus alumnos fueron niños a los que se les vulneró el derecho a educación, pero no sólo eso. El no contar con una familia, con un adulto que lo acompañara a la escuela, implica la vulneración de otros derechos.

El docente de C.E. asume el compromiso de restablecer el derecho a educación y eso implica el trato respetuoso, valorativo y afectuoso que permita fortalecer la autoestima, desarrollar la subjetividad, pero de ningún modo podrá restituir el amor y el cuidado de una figura parental en la infancia. Brinda variedad de recursos y estrategias para lograr aprendizajes vitales, pero cuida de propiciar actitudes facilistas como una suerte de compensación por las carencias vividas. La exigencia de un esfuerzo y desempeño aceptable, aunque muchas veces incómoda para el docente, es parte del respeto que el alumno se merece, es hacer real y concreta la restitución del derecho a educación.

En estos espacios de intersección, ambas miradas -la penitenciaria y la educativa- se estudian, confrontan, resuelven en un juego de tensiones permanentes en que cada docente asume y fundamenta una postura clara ante el alumno, el S.P.F., y ante su tarea.

Se tocaron aquí algunas de las problemáticas que deberá transitar un docente de C.E. en el proceso de generar vínculos con sus alumnos. Pocas certezas y numerosas inquietudes que invitan a la reflexión permanente.

Una mirada desde las Ciencias Sociales

Para analizar el complejo entramado en que se desarrollan los procesos educativos dentro de una cárcel es necesario comprender que, en este ámbito, el derecho humano a la educación está permanentemente atravesado por lo que Agamben denomina “estado de excepción”: aquel estado fuera del orden jurídico y al mismo tiempo apresado por él. “Estar-fuera y, sin embargo, pertenecer” (2007:75), es la frase que Agamben propone para explicar la estructura del estado de no vigencia o suspensión del derecho.

Entonces pensamos a la cárcel como un dispositivo del “estado de excepción”: un espacio sin derechos donde todas las distinciones entre lo privado y lo público son desactivadas. De esta manera, se configura un territorio en el cual las estrategias de poder pretenden un control exhaustivo sobre los sujetos, sus prácticas, sus vínculos, sus discursos. Foucault (1999:339) sostiene que resistimos al disciplinamiento de nuestra singularidad así como a las estrategias de poder que pretenden un control exhaustivo sobre la vida.

Entonces podríamos preguntarnos: ¿qué

lugar tiene la escuela en este espacio de encierro?

La escuela es el territorio donde se disputan múltiples sentidos, introduce un nuevo modo de subjetivación sobre aquellos lugares, voces y atributos de visibilidad que les fueron asignados a los detenidos.

La escuela es la interrupción de ese mecanismo desubjetivador. Es el espacio donde se establecen las condiciones de posibilidad para nuevos relatos, es el territorio en el que se ensaya una nueva gramática.

La escuela es la posibilidad de establecer nuevos universos desde donde recobrar las palabras como herramientas que no solo demuelen muros, sino que construyen nuevos lazos, nuevos horizontes. Es la posibilidad de recuperar al sujeto como parte de un colectivo más amplio. Es el entorno necesario para la construcción de saberes que subviertan el orden simbólico y material que el dispositivo carcelario construye a diario. Una escuela en el encierro es algo más que una institución, es el territorio donde es necesario enfrentar lo dado, lo obvio, lo esencializado, el siempre fue así. Es el lugar donde se debe confrontar el sentido común, el conocimiento espontáneo, la ignorancia. Es el universo desde donde se subvierten las lógicas del encierro y del aniquilamiento. La escuela es el espacio desde donde se desafía el lugar común de lo establecido.

La escuela como institución admite que forma parte de un doble proceso que está necesariamente vinculado a lo instituido y a un estado de cambio permanente. El carácter de instituyente es lo que debe subrayar la escuela, es decir: desafiar lo dado, criticarlo y volver a revisar lo establecido. Es este carácter dialéctico lo que dinamiza el proceso educativo. Abordar estas tareas desde lo individual es imposible. Solo pueden modificarse las condiciones materiales y simbólicas de las instituciones, si se abordan desde un espacio colectivo. La construcción de un proyecto puede pensarse de dos maneras: considerando que los estudiantes son portadores de una carencia básica y por lo tanto la escuela “compensa” ese déficit entendido como constitutivo de los estudiantes. Esta postura se corresponde con la mirada compensatoria de la caridad, donde el dar forma parte del carácter virtuoso del dador. Los estudiantes son considerados, en ese sentido, como un sector pasivo y receptor de ayuda. Ese tipo de miradas, se corresponden con una estructura que naturaliza las jerarquías sociales y requiere un orden autoritario que solo puede sostenerse en la arbitrariedad y discrecionalidad.

La otra forma de pensar el proyecto educativo es abordándolo como la construcción colectiva, de docentes y estudiantes, de un espacio que genere las condiciones de posibilidad de un nuevo relato emancipatorio en el que los artífices son los mismos estudian-

tes en tanto sujetos, pero como parte de un colectivo más amplio. Esta forma colectiva de construcción quiebra la mirada compensatoria que coloca a estudiantes y docentes en los polos de una relación, como aceptores por un lado y dadores por el otro. En ese sentido la construcción colectiva, dialéctica e instituyente de la escuela, otorga visibilidad a un sector al que la sociedad sistemáticamente estigmatiza. Esta visibilización se corresponde en primer término con romper el orden simbólico y material del dispositivo carcelario, que aísla a los sujetos. Los estudiantes al formar parte de un colectivo más amplio inician su propio proceso de visibilización y por lo tanto descubren sus posibilidades de quebrar el orden que los quiere cosificar.



Bibliografía

- Agamben G. (2007) “Estado de excepción”. Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1999) “¿Qué es la ilustración?” en Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III. Ed. Paidós
- Foucault, M. (2009) “Vigilar y castigar”. Siglo XXI editores.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley de Tratamiento Penitenciario

GRACIELA MONTENEGRO*
ALEJANDRA GÓMEZ**

“No vino a clases”

Poéticas en torno a la inclusión de niños con alto grado de ausentismo escolar

La experiencia: mucho más que un espacio vacío

Al archivar al comienzo de este ciclo lectivo las planillas de calificaciones anuales 2014 de las escuelas del Distrito, observamos con asombro la gran cantidad de alumnos desaprobados. No conformes con esta muestra, tomamos las evaluaciones complementarias de febrero 2015, las cuales ratificaron que un alto porcentaje de los alumnos del Distrito N° 20 desaprueban el año escolar. Desde el lugar de la Supervisión comenzamos a preguntarnos ¿qué pasó con las trayectorias escolares de estos alumnos?

Antes de llamar intempestivamente a las escuelas, volvemos a observar cualitativamente las actas de los exámenes complementarios y vemos que la mayoría de los alumnos/as desaprueba por no presentarse al examen. Cuando algo más calmadas llamamos a las escuelas, nos cuentan que la mayoría de los niños que desaprueban, no sólo no asistieron



a la evaluación complementaria, sino que tampoco acudieron a la instancia de Boletín Abierto y que suelen ser niños/as con alto índice de inasistencias en el ciclo lectivo.

* Supervisora Escolar D.E. 20°, Área Primaria
** Supervisora Adjunta D.E. 20°, Área Primaria

Tratamos esta situación en un encuentro con Directorxs y, en líneas generales, todxs expresaron su preocupación por el ausentismo intermitente de gran cantidad de alumnos, que se acentúa aún más en aquellas escuelas del Distrito que bordean la provincia de

Buenos Aires, de donde recibimos un importante número de la matrícula.

Por otro lado, comenzamos también a notar que llegaban al Distrito gran cantidad de informes producidos por las escuelas avisando la deserción de algún alumno/a para ser enviado al Equipo de Orientación Escolar (EOE) y, a través de éste a la Defensoría de Niños, Niñas y Adolescentes. A su vez, en diversas reuniones entre la Supervisión y el EOE quedó de manifiesto la frustración que nos genera la poca acción y toma de medidas pertinentes por parte de la Defensoría.

Nos preguntamos entonces ¿cuáles son las causas de tan acentuado ausentismo? ¿Cómo generamos un trabajo más articulado con las Defensorías para la retención de los niños/as en la escuela? ¿Alcanza con eso, retener es incluir?

A su vez, ¿cómo se hace cargo la escuela de los “chicos que faltan mucho”? ¿Cómo se los invita a elegir la escuela? ¿Cómo se fortalecen sus trayectorias escolares para que volver a la escuela no signifique “estar perdidos en el aula”? ¿Qué papel le cabe a la Supervisión en todo esto?

Este trabajo se propone reflexionar sobre las propuestas pedagógicas que los/las trabajadores/as docentes pueden sostener para fortalecer las trayectorias escolares de los alumnos/as con alto grado de ausentismo, si,

como equipo, focaliza la mirada en el trabajo con la presencia, apostando a prácticas inclusivas posibles y de calidad.

Desarrollo: Una mirada sobre el ausentismo escolar

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual: *“La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as”.*

Si hablamos de inclusión hay cuestiones que conviene volver a pensar. En principio, ya nadie se atreve a negar la necesidad y el derecho del acceso material de todos y todas a la escuela. Sin embargo, es hora de empezar a reconocer que la exclusión educativa también, aunque no exclusivamente, se relaciona con prácticas escolares francamente excluyentes. ¿Acaso no están en riesgo de deserción aquellos alumnos/as que vienen alguna vez por semana a clases y cuando vienen, todo lo que tiene su maestro para decirles es: “Sentate, pedí la tarea de lo que hicimos y fijate qué entendés. Cualquier cosa yo te explico, preguntame”. ¿Qué puede entender ese niño/a? ¿A quién puede pedirle las tareas? ¿Confía en sus compañeros como ayuda válida? ¿Y en su maestro? ¿Si no hay confianza, puede haber pregunta?

En las escuelas hay que cambiar la mirada y, lejos de pensar cómo podemos integrar a los alumnos con gran ausentismo a nuestras prácticas cotidianas, tenemos que formar equipos que reflexionen acerca de cómo transformar prácticas sin sentido para ellos en prácticas “sentidas”. Y cuando hablamos de prácticas sentidas estamos haciendo referencia a esas prácticas que le devuelven la confianza a nuestros alumnos en sí mismos, pero también que les ayudan a los docentes a confiar en ellos. Porque si lo que intentamos es ayudarlos para que se integren a lo que hace el grupo clase (con una asistencia regular), sabemos de antemano que los con-



denamos al fracaso. Y, lo que es aún peor, también lo saben ellos. Frustración, desconfianza, fracaso... ¡qué bienvenida!

Paulo Freire nos dice que ser educador luchador y no tener esperanza son excluyentes: no se puede no esperar del otro, no confiar en el otro. Las relaciones pedagógicas tienen que ver más con la apuesta que con la certeza y es ahí donde la esperanza sostiene la confianza.

La búsqueda de una sociedad más justa abre el paso a la esperanza. En nuestra tarea como trabajadores de la educación, asumir la educación como derecho implica transitar el camino humanizante de la esperanza y la confianza en el vínculo con el otro que nos permita torcer destinos. Cuando la escuela puede devolver a un niño/a una mirada confiada y esperanzadora, cuando puede hacer que acontezca algún tipo de experiencia con esos niños/as que casi no vienen, que casi no la habitan, cuando los adultos docentes les damos el lugar para que nos acerquen sus saberes los días que sí están, se vuelve a entramar algo del tejido social. En este sentido estos actos de justicia para con esos niños/as los ponen en otro lugar y les permiten recuperar la condición humana.

La educación es un derecho, no un privilegio. Es un derecho también para el que tiene que cuidar hermanos pequeños y por eso no puede asistir regularmente a clase, para el



que no lo levantan a la mañana, para el que viaja una hora y llega muy tarde, y... podríamos enumerar un montón de situaciones conocidas por todos los educadores que provocan ausentismo y/o deserción. Creemos que la escuela tiene que empezar a ver que, lejos de poder cambiar esa situación familiar y de contexto social que viven estos niños/as, se trata de pensar ¿y con esto qué hacemos? Porque la escuela tiene que ser garante del derecho a la educación; y no estamos diciendo que en muchas escuelas no se hagan intentos, estamos diciendo que agudicemos la mirada hacia adentro porque sólo denunciar la situación no es suficiente, no se consigue sólo con eso el retorno del alumno/a a clase. Es más, mientras el alumno/a no se sienta esperanzado, confiado y alojado, muy probablemente no desee volver a clases.

¿Qué nos proponemos?

¿Cómo pensamos que el derecho a la educación en relación con el acceso, la participación y el aprendizaje de todos/as sea posible? En primer lugar, y en base al trabajo desde la Supervisión, pensamos en acompañar a las escuelas para que puedan buscar sus propias fortalezas. Estamos seguras de que si las escuelas “paran un poco la pelota” y ponen a sus maestros/as a pensar en equipo estrategias de mejora, conseguirán más de una respuesta a estos problemas. Si pueden sentarse a ver que Fulanito, que no suele venir, ya no puede seguir el hilo de las clases como el grupo y entonces le preparan una secuencia adaptada a su realidad, si piensan en cómo darle la bienvenida cada vez que está presente y no sólo en recordarle una y otra vez que corre el riesgo de repetir



de grado..., seguramente estarán fortaleciendo la trayectoria escolar de Fulanito, que no será similar a la del grupo clase, pero que hará de esa trayectoria una trayectoria posible de ser pensada, trabajada y evaluada desde un punto de partida personal y particular, a su punto de llegada.

Pero también será cuestión de empezar a pensar que cuando hablamos de equipo de trabajo, equipo somos todos: maestros de grado, curriculares, comunitarios (si tenemos la suerte de tener un Centro de Actividades Infantiles o CAI), coordinadores de ciclo, maestra recuperadora, bibliotecaria, etc. Y que el equipo ve quiénes pueden hacerse cargo de cada caso y pensar sus trayectorias en una propuesta simple pero que aloje.

Desde aquí es que comenzamos a trabajar esta preocupación en las Reuniones POR (Proyectos de Optimización de Recursos), que son unas reuniones que se sostienen hace cuatro años en los cinco grupos de escuelas que conforman el Distrito N° 20, agrupadas por cercanía y por problemáticas comunes. Estas reuniones se realizan entre grupos de Directorxs de cuatro o cinco escuelas cercanas, el EOE, los Promotores, la Conducción de la Escuela de Recuperación y las Supervisiones de Primaria y Especial escalafón B. En ellas comenzamos a sostener conversaciones tendientes a trabajar en las escuelas, propuestas distintas para niños con ausentismo intermitente; pero también

empezar a pensar la flexibilización de fechas para cierre de Boletín Abierto y exámenes complementarios en estos alumnos con tiempos distintos, tal y como lo refiere la Resolución N° 174.

Por otro lado, la existencia del Programa CAI en el Distrito nos inspira el deseo de pensar estrategias implementando acciones conjuntas a partir de trabajar con los maestros comunitarios en las escuelas periféricas del Distrito, que puedan colaborar desde su

lugar, con los maestros comunitarios del programa, en la enseñanza de contenidos nodales a los alumnos con faltas intermitentes mediando con los docentes en la elaboración de estrategias conjuntas. Otra punta en este sentido podría ser trabajar con el Programa de Apoyo a la Escolaridad que existe en el D.E. 20° desde la época de Pepe Svarzman (ex Supervisor Escolar D.E. 20°), pero solamente para las escuelas 21, 22 y 19 ya que son las que cuentan con este programa.

También vemos necesario incrementar el número de Promotores de educación que puedan visitar las casas de estos chicos, trabajando conjuntamente con la escuela instancias de acompañamiento a las familias. Y, sin lugar a dudas, es imprescindible fortalecer los equipos de las Defensorías de Niños/as y Adolescentes de Comunas más vulnerables para que se puedan generar conjuntamente con sus Asistentes Sociales y los EOE, dispositivos de seguimiento de los niños que dejan de asistir a clases.

Asimismo, vemos muy favorable importar de Educación Especial, escalafón C, las mesas de trabajo quincenales entre la Supervisión y los diferentes equipos intervinientes para construir estrategias y hacer un adecuado seguimiento de las mismas.

Por último, pensamos que desde la Supervisión se hará imprescindible pensar estrategias de socialización de este tipo de expe-



riencias que colaboren en la formación de docentes y directivos. Una formación que no sea pensada desde eruditos que nos imponen teorías alejadas de la práctica, sino desde una construcción colectiva entre docentes que aprenden tejiendo estrategias pedagógicas transformadoras, tendientes a garantizar el derecho a la educación desde la justicia social. Los docentes precisamos de momentos donde nuestra esencia pedagógica se ponga en juego, entre todos y donde renovemos nuestras esperanzas, compartiendo lo que sale bien, lo que apunta a mejorar la calidad institucional, lo que nos produce gran orgullo y nos sirve para disfrutar con nuestros chicos. El objetivo es entonces generar ámbitos de plena participación. *“Un profesor aislado es limitado”, “se necesita de la suma de esfuerzos para lograr la mejora de las escuelas”.*

Conclusión: los grandes ausentes

Nuevos sectores, de clase muy baja y desclasados, se han incorporado a nuestro sistema educativo, por lo tanto nuevos desafíos se le presentan a todo educador que esté dispuesto a mirar y a dar, a apropiarse de su trabajo.

Como docentes, no podemos cambiar las realidades sociales en las que se encuentran nuestros alumnos/as; pero sí podemos pensar dispositivos y prácticas pedagógicas, cada uno desde su lugar y con otros, que



los alojen en la sociedad escolar y no que, además, se sientan expulsados de ella.

Esos niños son los grandes ausentes. Ausentes del aula, de la escuela, de la sociedad. Y aquí queremos dejar expresado que la decisión que cruza todos los actos de la vida de un docente, es si va a trabajar para reforzar las condiciones de desigualdad con que muchos chicos/as que transitan las escuelas llegan a ellas, o si por el contrario, su labor estará dirigida a habilitar mundos, a prometer otro futuro posible. Seamos, como diría Carina Rattero, “trabajadores antidesestino”, para que sean la escuela y la tarea docente un espacio de resistencia contra esos destinos que parecen inexorables.

“Cuando la escuela se democratiza, el maestro enseña más a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos... Precisamente, es la experiencia escolar que habilitan ciertas escuelas lo que mejor da cuenta

de cómo no en todos los casos las trayectorias educativas son reconfirmaciones de los puntos de partida.”

Nos hacemos eco de las palabras de Meirieu para cerrar este trabajo invitando a democratizar la escuela, es decir, a poder mirar a nuestros chicos y chicas desde la posibilidad. Y si esa posibilidad no es que asistan todos los días a la escuela, que la misma sea que los días que asisten, la escuela tenga algo importante para dar y hagamos una revolución del punto de llegada. Es importante preguntarnos: cuando los ausentes se hacen presentes, ¿cómo abordamos su presencia? No renunciemos a enseñar y a enseñar mejor a todos/as, pensando que la recepción de la presencia es un desafío en este sentido para los equipos docentes hoy en día.



BIBLIOGRAFÍA

- Freire, Paulo: “Práctica de la pedagogía crítica” en El grito manso, Bs. As. Siglo XXI, 2006.
- Meirieu, Philippe: “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”, conferencia 2013, Ministerio de Educación Nacional.
- Rattero, Carina: “Del cansancio educativo al maestro antidesestino”, 2001, El Cardo, vol.4, N°1, FCE/UNER.
- Resolución CFE N°174/12, “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”.





Tres lapiceras, una revolución

MARTA KLEINBURD*
COMPAÑERA DE AMÉRICO

A los 17 años Américo comprendió que su pasión era la docencia, su lugar en el mundo.

A los 33 años, un 13 de agosto de 1976, fue secuestrado en la escuela 23 del DE 17. Pasó a ser uno más de los 30.000 desaparecidos. Su presencia se transformó en ausencia, y su ausencia, por falta de respuestas institucionales, en anonimato. El quedó en el recuerdo familiar y de quienes fueron sus

alumnos. Lo buscamos pero no obtuvimos ninguna respuesta. 29 años esperando que Américo dejara de permanecer anónimo.

Este sentimiento llegó el 24 de marzo de 2005. Una placa y una flor que llevó a la escuela una alumna, desde el jardín de su casa, me permitieron recuperar, sin nostalgia, su imagen, su sonrisa, su sentido del humor y ese entusiasmo, tan suyo, por demostrar que otro mundo es posible. Américo Marchetti

* Docente de Educación Inicial.

tuvo nuevamente entidad, recuperó su lugar en el mundo en su escuela, donde quedó inscripto su nombre. Desde ese día la memoria se hizo palabra, se hizo NOMBRE. Año tras año Américo es recordado, su nombre está definitivamente en la memoria.

Porque, Flaco, o Felipe de Mafalda, nunca olvidaremos aquello que tantas veces te oímos cuando afirmabas: *la educación es la semilla en un pueblo*. Semilla que en tu corta vida sembraste.

Ricardo Galmarini, su primo, recuerda:

“Trabajábamos juntos en una escuela que era el Instituto de Rehabilitación al Tuberculoso. Ahí estuvimos unos cuatro, cinco años y después nos pasamos al Hospital Santojanni también juntos, y ahí sí, íbamos también los días sábados, a trabajar con ellos, a hacer concursos, trabajos de recreación; durante la semana, enseñábamos”.

Dorita Martínez, compañera de Américo en AUDEC, recuerda su militancia de esta manera:

“la actividad sindical en esa época estaba totalmente cruzada con la militancia... A quienes más recuerdo es a Cacho Carranza y a Américo... El recuerdo profundo

que tengo de ellos es la calidad humana de los compañeros, el jugarse, el estar convencidos de lo que creían, de lo que queríamos, como docentes: excelentes docentes”.

Pablo Imen, uno de sus alumnos en 1976, escribió estas palabras:

“En los primeros años setenta la opción de mis padres por la educación pública me condujo a la Escuela 4 del Distrito Escolar 16. Entre 1970 y 1977 me tocó atravesar el nivel primario. Sólo más adelante pude procesar los violentos cambios de clima que atravesaron a nuestra escuela, a partir de hechos muy puntuales pero contundentes de época.”

“Fue en séptimo grado, que tuve a Américo Marchetti como maestro de ciencias sociales e historia. Su sonrisa amplia y generosa acompañaba las palabras con que nos interpelaba para recorrer los hechos del siglo XX, y mi entusiasmo se incrementaba cuando hablábamos de las grandes luchas que signaron un tiempo de esperanzas fundadas en la posibilidad de forjar un mundo nuevo.”

“Nos organizábamos para ver los grandes hechos contemporáneos y tengo la imagen de mi exposición sobre la segunda



guerra mundial, construida en una consulta concienzuda y entusiasta en mi biblioteca familiar repleta de libros de historia y novelas que daban cuenta de aquel formidable esfuerzo para derrotar las fuerzas del nazismo. Su aprobación se expresaba en la mirada y la palmada en el hombro, impulsando nuevas búsquedas, aprendizajes, descubrimientos.”

“Pero un día, el maestro Américo dejó de venir. Un clima denso cubrió la escuela y nadie me hizo saber que había sido secuestrado por las oscuras fuerzas armadas, brazo ejecutor del crimen social que recurrió al genocidio para implantar, como dijo Rodolfo Walsh, la miseria planificada en Argentina y en la región latinoamericana.”

La convocatoria de Daniel López a hacer un video sobre Américo para presentar en el Congreso Pedagógico 2015 fue el disparador del recuerdo y de hacerlo presente a través de conectar a la gente que lo conoció en persona o que lo conoció a través de su tarea. Durante la realización del video me sentí muy acompañada y cuidada en este proyecto tan movilizante. Cuando estuvo terminado y lo



miramos en familia y con sus amigos, me produjo un gran impacto. Era verlo a él, aquí y ahora, en imágenes. Pasaron 40 años. Y hoy, en el video, está presente.

Agradezco a UTE, en especial a los compañerxs Graciela Cingolani, Pablo Salazar, Miguel Nazar, Ricardo Galmarini y Félix Adrián Montero Biot y a los directores y delegados de las diferentes escuelas por la colocación de baldosas en recuerdo de todos los maestros desaparecidos; y a la escuela 23 DE 17, por compartir año tras año el recuerdo de Américo el Día de la Memoria.

VIDEO:

https://www.youtube.com/watch?v=a1zHs3l_idU



COMPLEJO
INTERCULTURAL
BILINGUE

Somos el monte Y la ciudad

Una experiencia de Educación Ambiental bilingüe intercultural



En vez de poner ante los ojos de los niños los elementos vivos de la tierra que pisan, los frutos que cría y las riquezas que guarda, los modos de fomentar aquéllos y extraer éstas, la manera de librar su cuerpo en salud de los agentes e influencias que lo atacan, y la hermosura y superior conjunto de las formas universales de la vida, prendiendo así en el espíritu de los niños, la poesía y la esperanza indispensables para llevar con virtud la faena humana, los atiborran en estas escuelas de límites, de Estados e hileras de números, de datos de ortografía y definiciones de palabras. Y así, con una instrucción meramente verbal y representativa, ¿podrá afrontarse la existencia, la existencia en este pueblo activo y egoísta, que es toda de actos y de hechos?

(Un Extracto de 1886 de las Obras Completas de José Martí, En Sus Cartas Al Diario La Nación)

La Educación Ambiental como práctica pedagógica

El presente texto quiere invitarlos a emprender un recorrido para desandar la mirada

sobre los procesos que transitamos cotidianamente, a desafiar los preceptos heredados y a discutir nuestra historia mirando lo profundo de nuestra existencia. A través de las siguientes líneas proponemos un diálogo in-

LUCAS ADRIÁN OSARDO*
MARÍA BELÉN ROCA**
ANDREA PIERINI***
ROMINA MANSILLA****

* Licenciado en sociología, docente nivel medio y superior.

** Técnica en turismo, ex coordinadora del Programa Provincial de Educación Ambiental de Chaco.

*** Docente inicial y Lic. en Ciencias de la Educación.

**** Profesora y Licenciada en Sociología. Docente nivel medio



tercultural con el único abrigo de las experiencias transitadas junto a una comunidad Qom de Pampa del Indio en la provincia de Chaco, entre ideas que afloran en tiempos confundidos, difusos y extraños para la realidad habitual que transcurre en la Ciudad de Buenos Aires.

A través de estas páginas nos proponemos problematizar las formas pedagógicas que surgen desde las raíces de nuestros pueblos con una concepción emancipadora, aquellas que a través de experiencias concretas se alzan contra los fantasmas heredados de la conquista del cuerpo y del espíritu liberando las voces originarias de nuestra América.

72

La mirada que proponemos es tan solo una de todas las posibles en el breve relato de una experiencia pedagógica y política alejada de la gran aldea, de las luces que encandilan la noche. Confiamos en que sea un estímulo más para debatir nuestra visión sobre la educación, sobre la vida y sobre el futuro como educadores y que sus ideas coloren algo de las propuestas áulicas por venir. Entendemos ésta como una oportunidad para repensar nuestras marcas coloniales como latinoamericanos y las formas de lucha a través de la experiencia de educación bilingüe intercultural emprendida por una institución educativa ubicada a más de doscientos kilómetros de la ciudad de Resistencia. Esta, al igual que todas las peleas emprendidas por los pue-



blos indígenas de nuestro continente, permite discutir las contradicciones que persisten entre el avance moderno y la bio-diversidad, abonando el terreno para repensar los fundamentos sobre los que se erige y resignifica constantemente la Educación Ambiental en nuestro tiempo.

Nos convoca a la escritura la enseñanza y el aprendizaje motivado por un diálogo intercultural con docentes y estudiantes Qom y criollos, organizada en torno a un proyecto que disputa la hegemonía heredera de la conquista europea sobre América Latina. Repensar los vínculos heredados y reproducidos incansablemente por esa “intelligentzia” que inaugura la cultura fundada en la dicotomía “civilización o barbarie” parece posible allá

donde se manifiesta la crudeza de la lejanía, donde la colonialidad se erige con menos ropaje, menos disimulada.

En este sentido, nos valemos de la riqueza del encuentro de tradiciones diversas que confluyen por el propósito de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje a que nos invita la escuela pública, favoreciendo el diálogo en la diversidad y la construcción de un presente de justicia y equidad.

El Centro Educativo Bilingüe Intercultural nos invita a repensar muchas de las ideas consolidadas en abstracto acerca de la Educación Ambiental, por solo tomar uno de los ecos que genera. Consideramos que debemos transformar las ideas que sostienen las

prácticas coloniales para construir propuestas emancipadoras desde las raíces, sabiéndose latinoamericanas. Es necesario además repensarnos en nuestro rol de educadores ambientales o de la educación ambiental como campo de encuentro entre diferentes miradas, como espacio de resistencia ante algunos avances de la globalización pero sobre todo, como lugar común para recuperar saberes y construir identidades.

El presente trabajo relata el proceso de acompañamiento realizado por un grupo de educadores al proyecto institucional “Qomi’

Qataq Na Aviaq” a través del cual el Complejo Educativo Bilingüe Intercultural Lqtaxac Nam Qompi se propone fortalecer la transmisión de los saberes ancestrales para la preservación de su cultura e identidad, haciendo énfasis en la conservación de la lengua mediante un sendero de interpretación del patrimonio natural y cultural, en palabras criollas.

El objetivo principal es compartir, a través de esta experiencia intercultural, los debates implícitos en las nociones que circulan en torno a la Educación Ambiental y los desafíos que

nos invita a transitar en las prácticas educativas emprendidas en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El proyecto “Qomi’Qataq Na Aviaq” surge como una iniciativa interinstitucional del que participan durante el ciclo lectivo 2015 las tres instituciones que componen el Complejo: la Escuela de Familia Agraria Bilingüe Intercultural, el Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural y el Instituto de Educación Superior Bilingüe Intercultural, donde se dictan las carreras de Comunicación Social, Enfermería, Pedagogía, Ciencias Jurídicas y el Profesorado de Nivel Inicial dirigido para estudiantes Qom, quienes antes de su existencia carecían de una educación que revalorizara su cultura ancestral, su lengua. Porque *“(la) palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es del reencuentro y de reconocimiento de sí mismo”* (Freire, 2010).

Por este motivo, el proyecto que en castellano lleva el nombre “Nosotros Somos el Monte” tiene como finalidad la búsqueda de un espacio de reconexión con las raíces, de recuperación de las prácticas ancestrales y fue posible gracias a la donación realizada por un miembro de la comunidad, también docente del complejo, de una hectárea de monte virgen lindante al predio donde funciona el Complejo.

Pudimos acompañar esta iniciativa un grupo





de docentes en el marco de un conjunto de acciones inter-institucionales de fortalecimiento de la Educación Ambiental. A través de una serie de talleres que tenían como objetivo compartir visiones en torno a las posibilidades que ofrece esta perspectiva fue posible construir recursos didácticos para atravesar el currículum escolar desde la experiencia directa. Superó las expectativas el trasfondo que poco a poco fue aflorando y reconociendo la potencialidad transformadora que estos proyectos tienen para reconectar a las nuevas generaciones con los saberes de los ancianos, respetando sus conocimientos y su historia.

De esta manera el proyecto partió de una decisión explícita, la de reencontrar a los jóvenes con su naturaleza porque el hecho de habitar en un ambiente rural no determina de manera lineal la predisposición a la protección y al cuidado del ambiente, como tampoco residir en el espacio urbano es condición para la destrucción de la naturaleza. Esto último aparece como un prejuicio bastante extendido en las sociedades modernas, mezcla de pensamiento naif y falta de escucha de los otros, que de algún modo previamente también nos imbuía con la forma del prejuicio. En este sentido, defender la cultura es parte de lo que constituye la experiencia pedagógica del Complejo Bilingüe Inter-

cultural y la creación del sendero es uno de los mecanismos diseñados para favorecer ese reencuentro. A partir de este espacio se logró constituir una unidad de trabajo con una perspectiva de investigación-acción, al ser posible reunir tanto un recorte metodológico orientado al desarrollo de conocimientos concretos en torno a la vida y la naturaleza, como la recuperación y transmisión de leyendas y de la historia del pueblo Qom y reencontrar a los miembros de la comunidad con sus luchas y tradiciones, con su territorio. Territorio no solo como noción geográfica y material, sino como el resultado histórico de la forma de relacionarse en y con el espacio, aquello que surge del vínculo sociedad -naturaleza con un fuerte componente de tradiciones, espiritualidad, formas de organización política y de relación con la tierra en el más amplio de los sentidos.

En este contexto señalado, desde cada grupo de trabajo se diseñaron secuencias didácticas que permitieron habitar el espacio y construir conocimientos propios y genuinos. De esta manera se realizaron inventarios sobre la flora del lugar, catalogando especies de plantas e investigando sus usos medicinales y religiosos. Se indagó sobre la fauna, sobre los problemas del agua, el avance de la frontera agropecuaria y sobre los seres que protegen el monte, entre otros recortes reali-

zados. Fue un espacio privilegiado para el reencuentro con los ancianos, para retomar las celebraciones ancestrales y nombrar el entorno en su lengua qom laqtac, para recuperar símbolos e historias que revivan, junto a las tradiciones, los seres que habitan las lagunas, a esos pequeños hombrecitos que en grupo protegen el equilibrio natural y que se esconden bajo el agua de las miradas curiosas y cuya presencia se confirma junto a la recuperación de la centralidad de los ancianos, portadores vivientes de la historia de la región. O de los seres que habitan y protegen el monte, cuyo respeto fue el bien máspreciado de quienes se alimentaron del monte, olvidados por la colonización religiosa y la intermediación del dinero. Sus presencias representan una disputa concreta a las formas sociales colonizadoras al transformarse en un grito contra las fuerzas que impulsaron su expulsión del territorio, el abandono de la marisqueería para venderse como fuerza de trabajo, al envenenamiento con agrotóxicos y a la expulsión sufrida por el avance de la agroindustria y los prejuicios sociales.

El pueblo Qom posee una concepción animista porque entiende la armonía entre todos los seres que existen en el mundo; los espíritus se entremezclan y sostienen en una relación que nada tiene que ver con las leyes del mercado, no se compra ni se vende vida, no





se compra ni se vende identidad ni cultura. Por este motivo se vuelve tangible la experiencia educativa como práctica liberadora cuando docentes y estudiantes recrean su realidad retomando la voz y la palabra de los ancianos, reviviendo, aprendiendo y resignificando sus tradiciones, posibilitando la recuperación de sus espacios de poder y aneponiendo su lengua al dominio hegemónico de las palabras ajenas.

Entendemos que la tarea y responsabilidad docente radica en esta labor, la de portar y difundir un discurso propio, crítico y reflexivo que permita contrarrestar los discursos homogéneos y homogeneizadores, porque:

“la libertad es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que existe en el acto responsable de quien lo lleva a cabo”.

(Freire, 2013)

La Educación Ambiental como práctica política

¿Cuánta responsabilidad tiene la escuela en la reproducción de los discursos y cuáles son las herramientas pedagógicas que construimos para hacerlo de manera consciente y con sentido propio? Es necesario resaltar la capacidad de la escuela para transformar su disimulado rol como dispositivo de disciplinamiento social y revivir como su potencia emancipadora. Porque entendemos que:



“un pueblo es un organismo que crece y se diversifica, que tiene historia, contradicciones, como tiene atmósfera y genealogía”,

(Salazar Mostajo, 1992) es que creemos, como el Complejo Educativo Bilingüe Intercultural, que la cultura se defiende y se recrea. Por este motivo los estudiantes utilizan sus netbook provistas por el Programa Conectar Igualdad para realizar sus registros, para investigar y comunicarse. Por este motivo se utiliza la radio comunitaria para difundir sus avances y reconstruir su identidad e idiosincrasia como pueblo pero también como generación. Porque la globalización debe ser problematizada, porque los pueblos indígenas no permanecen olvidados y al margen de los avances sino como una práctica más de la opresión de la que fueron sujetos,

porque crecer significa saber y defender su historia.

“No hay batalla entre civilización y barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza” (Martí, 1998).

Aquello que los conquistadores ven como barbarie es lo que nos da identidad, la fuente de nuestra naturaleza, de nuestra particularidad. A decir de Eduardo Galeano:

“la identidad no es una pieza de museo quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día”.

Desde ahí debemos emerger, con la sangre natural del país que recorre por el corazón encendido, que late a su propio ritmo con fuego vivo.



Reflexiones Finales

Nos invoca reconstruir el sentir latinoamericano, una identidad compartida que nos unifique y nos diferencie sin enfrentarnos, que nos complete, que logre reparar las marcas coloniales y construir una historia donde el pueblo alcance una educación desde la libertad.

Esta experiencia bilingüe intercultural, como tantas otras que se desarrollan a lo largo y ancho de América Latina, nos presentan la oportunidad de liberarnos del pensamiento colonizador que aun nos atraviesa, también al momento de plantear la Educación Ambiental. Solemos muchas veces reproducir esquemas y fórmulas fundadas sobre planteos ajenos y extraños sin darnos cuenta, amparados en la razón de las costumbres cristalizadas, fijas. Proponer nuevas miradas, nuevas maneras de pensar, hacer y sentir es un gran desafío.

“Los oprimidos que introyectando la sobra de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando a la expulsión de la sobra, exigía de ellos que llenaran el vacío dejado por la expulsión con contenido diferente: el de su autonomía” (Freire, 2013).

Desde la Ciudad de Buenos Aires solemos ignorar aquello que transcurre fuera de este entramado de sentidos familiares, conocidos. A diferencia de otros territorios, donde Buenos Aires siempre está presente por la pantalla de algún televisor, las voces del “interior” permanecen ajenas a la realidad cotidiana de “la gran metrópolis”. Con este texto quisimos convidar un poco de esa lejanía, de esa frescura cargada de emociones e historias. Intentamos, a través de estas líneas, escaparnos por un momento de las seguridades ficticias que propone la ciudad y de entender en tal caso, que la diversidad como fuente de riqueza presenta como su contracara la de-

sigualdad, y ésta puede ser rastreada con solo abrir los ojos y debe ser resistida porque somos, todos, un pueblo con historia.

Por todo esto, debemos construir nuestro propio lugar en el territorio, en la vida y estimular a otros desde nuestra labor como educadores, ampliando y complejizando nuestra perspectiva del mundo. Asumir una mirada ambiental nos compromete a discutir el lugar desde donde nos paramos, la abundancia de las dicotomías, la cultura del desprecio y la ventaja. Además de atender las problemáticas urgentes de nuestros territorios necesitamos construir un posicionamiento ético y político que nos permita distanciarnos de aquella racionalidad que tipificó a la naturaleza como recurso para comprar y vender, y junto a ella, a la humanidad que ni más ni menos a ella pertenece.



Bibliografía

Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la Ecología Política latinoamericana. En Héctor Alimonda (Coordinador) La Naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: Ediciones CIC-CUS.
Freire, P. (2010) Pedagogía de la Esperanza. Argentina: Siglo XXI Editores.
Freire, P. (2013) Pedagogía del Oprimido. Argentina: Siglo XXI Editores.
Jauretche, A. (1992) Los profetas del odio. Argentina. Editorial Penalillo
Martí, J. (1980) Nuestra América. Argentina. Editorial Losada SA
Mariátegui, José Carlos (2001) Temas de Educación. Perú. Editorial Amauta
Mariátegui, José Carlos (1973) Siete ensayos de Interpretación de la realidad peruana. Perú. Editorial Amauta

Salazar Mostajo, C. (1992) La Taika. Teoría y práctica de la escuela Ayllu. Bolivia. Librería Editorial G.U.M.
Wainstok, C. (2012) Simón Rodríguez y nuestras pedagogías. en libro Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América. Uruguay. Editorial Primero de Mayo
Wainstok, C. (2013) José Martí. Entre la filosofía de la relación y la pedagogía de la ternura Solidaridad Global Universidad Nacional de Villa María Año 10 N°23. Octubre/Noviembre
Wainstok, C. (2008) Jauretche y Freire. En busca de una pedagogía Latinoamericana en Cuadernos para la emancipación, N°4
Wainstok, C. (2006) Descolonización pedagógica. En cuadernos para la emancipación. N°29

Cuando empecé a descubrir la belleza que había en cada palabra empecé a interesarme, de hecho escribí varios poemas que están publicados en el blog”

Emmanuel

ÚRSULA IRENE ARGARAÑAZ*

HACER(NOS) PALABRA

La producción audiovisual Hacer(nos) palabras, que realicé en intercambio dialógico con los tutores del Congreso Pedagógico a lo largo de 2015, constituye un registro pedagógico que da visibilidad y ofrece al debate reflexivo las actividades de un taller de escritura ficcional, aproximación a la gramática y lectura de literatura que coordino desde mi rol de Orientadora institucional en la Escuela Casa Flores. Se denominó “Taller Vidas que cuentan” hasta abril de 2016, momento en que sus integrantes decidieron llamarlo “Hablaturas”.

Pero... ¿qué son las hablaturas?

“Estas vidas cuentan que hacen hablaturas, neologismo que tiene que ver, por un lado, con la literatura sentipensante de Eduardo Galeano y, por otro, con las propias experiencias de los participantes, que habitan Buenos Aires pero también pueden venir de diferentes lugares, otras provincias o países hermanos de Latinoamérica. Las hablaturas dialogan con el quechua, con el guaraní, con

distintos sonidos, distintos tiempos, distintos ritmos de estas otras lenguas”.

Video Ponencia Hacer(nos) Palabras
<https://www.youtube.com/watch?v=1daoENS-ISC>

Don Valerio de la Chichona –pseudónimo lite-

* Orientadora Institucional en la escuela Casa Flores – CENS

rario donde resuena, tal vez, aquel legendario personaje de ficción, Don Quijote de la Mancha- nos introduce en el contexto de producción del este vocablo:

¿Cómo surgió? Este neologismo, término que se usa para describir una nueva palabra, surgió cuando se le pidió a uno de los concurrentes al taller de escritura ficcional que le explicase a otro que recién ingresaba de qué se trataba el taller. Éste, mediante su perspi-





caz humor respondió: “hacemos hablaturas” a lo que todos correspondimos con una oportuna carcajada. Blog Escuela Casa Flores, 2012.

El contexto

Desde octubre de 2008, funciona en el Centro de Atención de Adicciones Casa Flores un espacio educativo que articula con un Centro de Enseñanza Nivel Secundario (CENS) externo, que cuenta con un régimen de cursada cuatrimestral y por materia. Depende del Programa Educación en Contextos de Encierro del Ministerio de Educación (GCBA).

El Centro de Atención de Adicciones coordinado por la Dirección General de Políticas Sociales en Adicciones de la Subsecretaría de Promoción Social del Ministerio de Hábitat y Desarrollo Humano (GCBA) está destinado a asistir en la modalidad de Centro de Día a jóvenes mayores de edad consumi-

dores de sustancias psicoactivas. La población de la Institución está compuesta mayoritariamente por varones cuyas edades oscilan entre los 18 y 35 años.

En criterio de la Casa, el joven que realiza el tratamiento es paciente – residente, y su red familiar (madre, padre, hermanos, tutores, esposa/o) también son pacientes, razón por la cual se les dispensa atención con los profesionales de la Casa (médico, psicólogas, consejeros en adicciones) y participación en las diversas actividades.

Cuando el Programa Educación en Contextos de Encierro ingresa a Casa Flores en 2008, se inaugura el primer espacio educativo inserto en un Centro de Atención de Adicciones en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

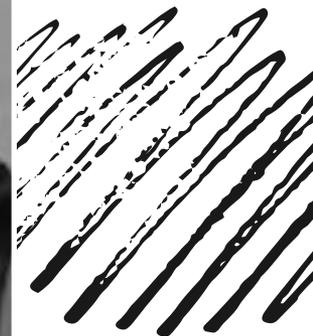
Durante el tratamiento los jóvenes no pueden estar solos en la calle, ni cursar sus estudios

por la noche (único horario que tendrían disponible). Están atravesando momentos de crisis en lo psíquico, físico y social.

Estas situaciones hacen imposible que lleven adelante sus estudios en las condiciones habituales que propone la escolaridad. La presencia de la escuela (donde se dictan Lengua y Literatura, Matemática y un taller articulador que funciona como espacio puente interinstitucional) garantiza el derecho a la educación en circunstancias donde lo prioritario es la intervención respecto al riesgo de vida.

La adecuación al contexto: el taller articulador

La adecuación del espacio educativo al contexto demandó la creación del taller “Hablaturas”, espacio puente interinstitucional: Educación–Centro de Atención de Adicciones. Su implementación formalizó la articulación con la otra institución, posibilitando el rein-



greso de los y las jóvenes al sistema educativo. Asimismo, la adecuación también implicó una reformulación del dispositivo áulico, con la presencia de la orientadora institucional en la clase, supervisando y orientando la tarea de la docente a cargo de asignatura. El espacio de trabajo compartido nos permitió la discusión e intercambio de ideas y experiencias, la elaboración de proyectos colaborativos y el ensayo de diferentes alternativas de organización de la actividad en el aula.

Senticantos, significa sintiendo y cantando *“Para el título usé lo del taller de hablaturas, significa sintiendo y cantando.”* Juan, estudiante.

Juan, estudiante de la escuela que funciona en Casa Flores narra cómo se le ocurrió el título de un escrito suyo publicado en la Revista día x día 2015. Utilizó el recurso de jugar con las reglas de formación de palabras, con la morfología de la lengua, para producir un

neologismo que en poética síntesis da cuenta de la propuesta del taller: producir conocimiento desde una perspectiva lúdica. Una propuesta que además de articular con las asignaturas que se dictan en la escuela, se propone entrar en diálogo con los otros talleres creativos que funcionan en el Centro de atención de adicciones, en este caso en particular, con el taller de percusión.

“¿y por qué la palabra senticantos? Un día en la clase de lengua y literatura con Mirtha, la profesora, estaban escuchando y leyendo un poema de Violeta Parra “Gracias a la vida” y del mestizaje entre la música de Violeta Parra y la literatura de Eduardo Galeano surgen los textos “senticantos”, así como ellos se van haciendo mediante las palabras, así se van encontrando con esos ritmos en los tambores, en los instrumentos”.

Video ponencia Hacer(nos) Palabras

Del espacio comunitario del taller espacio puente interinstitucional participan todos los residentes del Centro de atención de adicciones que se encuentran realizando el tratamiento. Para la escuela, es un área de articulación que posibilita un paulatino ingreso a la cultura escolar. Para el Centro, se inscribe en el área de trabajo con lo expresivo junto con otros talleres. Por su parte, el taller aborda la escritura ficcional entendida en su especificidad, como una práctica cultural autónoma y un modo de aproximación a la cultura letrada. La lectura de literatura, la reflexión gramatical y la escritura ingresan desde una perspectiva que parte de los saberes lingüísticos y sociales de los participantes, y constituyen la ocasión para el uso de la biblioteca promoviendo que los y las jóvenes tomen la palabra para contar acerca de sus vidas sin consumo de sustancias psicoactivas, escriban sobre sus experiencias en la escuela y den a conocer su encuentro con la lectura de literatura y la escritura ficcional.





Desde 2009 edita la Revista día x día y, periódicamente, los Folletos Trípticos.

Las hablaturas

Una de las actividades que llevamos adelante en el taller consiste en leer las revistas que produjimos durante años anteriores. En estas circunstancias, suele aparecer la pregunta por parte de los jóvenes acerca del significado de “hablatura”. También, suele aparecer la sorpresa, cuando les comento que es una palabra inventada en el taller, por uno de los participantes. Incluso, hay quienes, incrédulos, quieren buscarla en el diccionario.

A continuación, solemos charlar sobre el vocablo y su breve historia, después, escriben lo que para cada uno significa “hablatura”.

Desde el epígrafe de este escrito, Emmanuel nos cuenta qué lo llevo a interesarse por el taller: “descubrir la belleza que hay en cada palabra”. Se podría ampliar, descubrir la belleza que hay en los ritmos y sonidos de un poema, en las preguntas que nos salen al encuentro cuando compartimos con otros acerca de lo que transmiten los libros. Un día, Emmanuel me dijo, “quiero ir a la clase de lengua y literatura para que la profe me enseñe eso de lo que estuvimos hablando el otro día”. Como no me daba cuenta a qué se refería (en ese taller participó la docente de lengua y literatura y hablamos acerca de muchas cosas) estuvimos un rato pensando

juntos, yo le iba nombrando distintas cosas, textos literarios, poemas hasta que llegamos a lo que a Emmanuel le interesaba, entonces contestó “sí, eso, quiero saber más sobre la metáfora”.

En ocasiones, tomar la palabra no resulta fácil, ni divertido, otras veces, parece prácticamente imposible o no hay ganas: es nombrar lo que hiera, preocupa, da temor, o causa enojo.

Hacer(nos) palabras

En el taller trabajamos con poemas, cuentos, novelas, jugamos con las reglas de formación de palabras para ampliar nuestro vocabulario. Ante una palabra “desconocida” en una primera instancia los talleristas tratan de decir qué significa, si nadie sabe a qué se refiere ese término entonces formulan distintas hipótesis a partir de observar las raíces y afixos que la componen y el contexto donde se halla inserta. “Esa palabra me suena a que significa tal y tal cosa” “Es parecida a tal palabra”. Este preguntarse acerca del significado y la estructura de las palabras –como uno de los modos de abordar los textos- nos lleva a utilizar como fuente de consulta los diccionarios on-line o los impresos. Tanto los alumnos como los docentes somos adultos, nos situamos desde los diversos conocimientos que hemos adquirido a lo largo de la vida en tanto hablantes de la lengua y actores sociales. Desde esta propuesta lúdica

fundada también en los saberes previos de los estudiantes, se propició una “morfología ficcional”, es decir, la aparición de vocablos neológicos. Asimismo, dimos lugar a los claroscuros del lenguaje, a lo que inquieta, desconcierta o, incluso, atemoriza en un libro de literatura, en una historia ficcional o en una práctica cultural poco habitual –para quienes retoman sus estudios después de muchos años-. Nuestro quehacer en el espacio educativo se funda en la perspectiva que adoptamos para trabajar con las palabras: abrir un espacio, escucharlas, reflexionar acerca de su morfología y acerca de cómo las usamos, leerlas, escribirlas a mano o tipiarlas en las computadoras. Compartir oralmente o por escrito nuestras producciones.

En el taller hablaturas, tomar la palabra puede significar participar de una ronda de lectura en voz alta con un cuento o un poema propio, entrar en diálogo con los textos literarios, preguntar lo que no sabemos, pedir ayuda, darnos a conocer, intercambiar, dar lugar a la reflexión compartida. Puede significar formular una propuesta, donde los docentes y estudiantes que conformamos la educación de jóvenes y adultos en los distintos contextos, aportemos nuestras voces y puntos de vista al debate sobre la educación:

HACER(NOS) PALABRAS.





REGINA AÍDA LEW*

TÍTERES

AL RESCATE DE LA PALABRA SUMERGIDA



Introducción

Durante el año 2012, trabajando en el Nivel Inicial, JIN"A", Anexo Centro Comunitario del D.E.21, en Salas de 4 y 5 años me topé con una cantidad inusual de niños con problemas en el habla, desde el mutismo casi total hasta diversas deficiencias en la expresión vocal y también trabas para la participación en el canto grupal.

Para encontrar soluciones, caminos, conjeturé una raíz común para varios de esos síntomas de conflicto alrededor de la palabra y el habla e intenté luego poner nombre al problema, desde el elusivo y naif "infancia no ideal" llegué al de "infancia oprimida", entendiendo a esa infancia silenciosa/doliente como parte del gran sujeto "oprimido" por

otro "opresor". Paulo Freire, a través de su texto "Pedagogía del oprimido", y su concepción de la "pedagogía de la liberación" me brindó un marco ideológico para encuadrar el problema y posibles soluciones. Me interesa su aporte en tanto ayuda a ubicar y diagnosticar situaciones/ problemas para la educación en el contexto de América del Sur, desde el punto de vista geopolítico y socioeconómico, por lo que lo considero parte del material fundamental a partir del cual seguir construyendo las pedagogías del Sur.

Mi hipótesis de trabajo fue acercar a cada niño a un OTRO capaz de influirlo de manera positiva. Por varias razones que detallaré más adelante decidí que el OTRO fuera un títere, y que cada niño construiría el suyo, propiciando de esta manera una relación

positiva con el objeto/ herramienta desde su creación/ nacimiento. Además, si cada niño construía su títere lo haría a la medida de su situación personal, y luego éste funcionaría mejor como herramienta para el propósito buscado, que en cada caso era diferente.

Entonces: para lograr los grandes y/o pequeños actos de emancipación de estos niños contaríamos con un grupo de tantos "colaboradores" como niños había en el grupo, un pequeño ejército de títeres rescatistas del habla y la expresión. Un ejército de poetas...

* Profesora Nacional de Música y Licenciada en Artes Musicales/UNA. Profesora de Música en Nivel Inicial en Escuela de Música.

El habla sumergida

En el modelo opresor-oprimido, la palabra entendida como palabra y acción, que dice y transforma el mundo, que humaniza, que libera, que comunica, que crea mundos nuevos, es uno de los primeros botines, se la vacía de contenido y se la usa para dominar, manipular, deshumanizar. El oprimido, en su postura de “adherencia” al opresor, como Freire la llama, en lugar de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tiende a ser opresor también o subopresor¹, repitiendo y perpetuando el modelo de explotador-explotado. Imaginemos esto en el plano del lenguaje desde sus comienzos en cada ser humano y comenzamos entonces a desmadejar el ovillo y sospechar que algunos de los síntomas que nos preocupan en el habla de los niños, habiendo descartado otras razones puntuales (de salud, accidentes, conflictos intrafamiliares, etc.), podrían tener que ver en algún punto con esta cuestión. Inseguridad, desconfianza, desvalorización de SU PALABRA son sentimientos negativos generados en el ser oprimido y se encuentran en él desde su infancia, transmitidos por su círculo familiar, luego en el jardín de infantes, la escuela, etc. Y por último también a través de los medios de comunicación masiva (televisión, Internet) a los que accede desde muy

1. Freire, pág.39.

2. Freire, pág. 24.

3. Vigotsky, pág. 18.

4. M. B. Varga y S. Gardella, pág. 8.

temprano, y el mismísimo mercado impulsando modelos de consumo y de éxito-fracaso, etc., intentando permanentemente modelar y manipular el discurso, la comunicación y el lenguaje para que éste no llegue nunca a representar la acción que le permita emanciparse de su poder. Así fácilmente llegamos a que al niño le cuesta decir SU PALABRA, o no la diga siquiera, o cuando diga repita la de OTRO.

“No hay hombre absolutamente inculto: el hombre “se hominiza” expresando y diciendo su mundo. Ahí comienza la historia y la cultura. Mas, el primer instante de la palabra es terriblemente perturbador: hace presente el mundo a la conciencia y, al mismo tiempo, lo distancia”².

La experiencia del habla en los niños es altamente conmovedora y la posibilidad de transformar el mundo que lo rodea a través de su palabra implica un poder inusitado, no se trata sólo de cómo lo asumirá el propio niño sino también el entorno, que lo escuchará, o no, o a veces, según lo que diga, cómo lo diga, etc. La forma como se haya ido dando esta experiencia también modelará el lenguaje y la palabra de ese niño. Podemos pensar por ejemplo un niño proveniente de familia de inmigrantes, que habla con algún acento particular y que luego es burlado en el jardín por ello, o al contrario, es alentado, o en otro caso, es ignorado.

El títere como herramienta

“Cuanto más vea, oiga o experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuanto más ELEMENTOS REALES disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación”³.

Captar la atención y lograr estimular positivamente a los niños son objetivos primarios para la tarea en el Nivel Inicial. El títere cumple holgadamente con esos dos requisitos, pero además resulta una herramienta sumamente eficaz por varias otras razones:

Con el títere “trasladamos a un tercero”, responsabilidades, pudores, temores. El títere es un mediador pero no es cualquier mediador, es el “doble de riesgo” del niño: “A partir de actividades con títeres los niños tienen la oportunidad de reconocer, enfrentar y transformar en forma constructiva situaciones adversas que amenazan su desarrollo (resiliencia)”⁴. Produce tal fascinación en el propio titiritero que lo hace “distraerse/ olvidarse un poco” de sus pudores al tiempo que lo manipula, en tanto objeto cuasi humano al que se le suman cualidades/ poderes extrahumanos.

Otro requisito que cumple el títere es que al funcionar como objeto manipulado por el niño, desde adentro de él y por fuera a la vez,

abre la posibilidad de ser visto y oído por su manipulador, que así podrá ir calibrando lo que hiciera falta (en él mismo en realidad) para que el títere funcione con mayor eficacia, produciéndose así una retroalimentación muy conveniente para el aprendizaje.

La posibilidad que se le abre al niño de crear y manipular al títere produce en él una conmoción, la sensación de poder es experimentada y resuelta por cada niño de diferente manera, y es en esta instancia donde aquéllos a quienes se dirige especialmente este trabajo experimentan la traba/obstáculo. El títere es un recurso material/ concreto/ físico, que permite intervenir en el plano de lo inmaterial/ abstracto/ espiritual. A la manera en que un bastón ayuda a enderezar la espalda en un ejercicio gimnástico, el títere ayuda a erguirse al alma del niño caído a través de ejercicios/juegos de improvisación en los que el objetivo será fortalecer su dignidad y su autoestima.

El docente explorador

Este momento de movilización debe ser aprovechado, darle espacio, dejar que suceda, observar, sin abalanzarse, y tratar de ir comprendiendo para ir encontrando las soluciones más adecuadas. Atosigar al niño "ordenándole crear" no es posible ni saludable. La mayor parte de las veces se trata de "sencillamente" dar tiempo y espacio, pero en un marco, dado y propiciado por el do-



cente, de libertad y confianza, de que no será prejuicado, ni juzgado siquiera.

Este trabajo no tiene como objetivo llegar a producciones musicales-teatrales con títeres, si bien tal producción sea concomitante, sino que lo que se busca es reflotar el habla, sumergida, ahogada, intimidada... El resultado de su implementación dependerá del enfoque, del tipo y nivel de involucramiento de cada docente. Exige de él/ella un compromiso, una concentración, una observación reflexiva, crítica y auto-crítica.

Se prioriza la exploración en varios campos y niveles por lo que presenta la dificultad propia de tal exploración, la necesidad de estar muy atento en todo momento, dispuesto y abierto para toparse con cuestiones de diversa índole y calibre, algunas de ellas



inclusive con las que no sabremos/podremos lidiar y entonces tal vez haya que delegar, posponer, reencauzar, replantear el rumbo, etc.

En este trabajo el docente explorador se adentra en zonas desconocidas, pero no lo hace a la manera del antiguo colonizador, ni del moderno, no quiere conquistar ni imponer nada, tampoco será el héroe de ninguna liberación, ya que si de héroes se trata lo serán los niños, de su propia emancipación.

Hoja de ruta

Le resta al docente conducir esta aventura y disfrutar de la poesía que irá emergiendo sin aviso. Se valorará en los casos más complicados cada intento del niño, por mínimo que parezca, de decir su palabra, de emitir su sonido. Es en la repetición de los intentos donde de a poco se fortalecerá la confianza y la autoestima y se posibilitará el aprendizaje.

Freire propone trabajar con las palabras que tienen un peso específico para quien se está alfabetizando; en la misma línea se propone aquí que los niños trabajen con aquéllas palabras que surjan o sonidos inclusive que les sean atractivos y tengan algún correlato en sus vidas.

Propongo esta hoja de ruta para contar la experiencia realizada con los niños, a ellos les fue útil para hacer un seguimiento de su propio aprendizaje.

5. http://es.wikipedia.org/wiki/A%C3%B1o_viejo

ACTIVIDADES

1^{ER}. ACTIVIDAD

Presentación del títere, contextualización

Utilicé una canción como disparador de la experiencia: "El monigote".

"Vendo este monigote, se lo vendo por dos reales, y si no tiene dinero me lo paga con un baile. Aquí está mi monigote, aquí está mi monigote. Cómprelo Doña Juana que le vendo cosa buena, se alimenta con batata, con jarabe y berenjena. Aquí está mi monigote, aquí está mi monigote. Le dejo el monigote y ojalá que a usted le guste, si se suelta a medianoche, Doña Juana, no se asuste."

2^{DA}. ACTIVIDAD

Construcción de títeres

La construcción de estos muñecos fue lo más sencilla y rápida posible, con la previsión de que deberían ser lo suficientemente resistentes como para soportar la manipulación de los niños durante un tiempo.

Utilizamos retazos de tela y papel de diario. La técnica del armado produjo un efecto casi mágico en los niños que se asombraron de que con solo un par de movimientos lograran crear un objeto tan especial. Algunos jugaron con él inmediatamente, otros tardaron un poquito más y unos pocos se quedaron en silencio examinándolo...

"El monigote" es una canción tradicional venezolana de Marcos González López. Les conté a los niños que la construcción de un monigote que luego se quema es una tradición para despedir el año en varios países latinoamericanos: "El significado de esta incineración está vinculado a un ritual de purificación (...) representando la supresión de lo pasado para permitir una regeneración del tiempo y de las energías..."⁵ A continuación propuse que cada niño construyera el suyo.



3ER. ACTIVIDAD

Los títeres hablan

Títeres en mano los niños exploraron sus posibilidades a partir de consignas dadas. Los acercaron al oído e intentaron “escuchar su voz”.

Dispuestos los niños en ronda algunos comenzaron a compartir lo que su títere les decía y así surgieron frases, palabras, monosílabos, sonidos... algunos niños manifestaron que sus títeres “no les decían nada” ante lo cual se los animó a pensar alguna estrategia para que sus muñecos hablen, entonces un niño propuso “mirarlo fijamente a los ojos”, otro: “abrazarlo”, otro: “sacudirlo hasta que hable”, otro: “prometerle un caramelo”, etc. También pregunté a un niño al que su títere le hablaba mucho qué hizo y él contestó: “no sé, yo solo lo escuché”. Así vimos que el poder escuchar simplemente era un modo de que el títere hable. Discutimos cuáles serían las mejores opciones y los niños concluyeron que mirarlo a los ojos, acariciarlo y hablarle suavemente, todo eso al mismo tiempo, podría ser una buena estrategia. La pusieron en práctica y así hasta el títere más mudo comenzó a emitir algún sonido.



4TA. ACTIVIDAD

Los títeres escuchan

En una próxima clase propuse a los niños recordar los sonidos y las palabras de sus títeres y entonces comprobaron que ya hablaban un poco más (los títeres -o sea, ellos en verdad-), en la imaginación/proyección de los niños los títeres “también estaban creciendo, al igual que ellos”. Algunos títeres inclusive (los titiriteros en realidad) hasta se animaron a “cantar”.

A través de la actividad lúdica entonces se habilitó una nueva capacidad a los títeres: “la escucha”: proponiendo que cuando los títeres escucharan casca- beles, éste sonido les provocaba cosquillas que los hacía sacudirse; el tambor les recordaba a los soldados firmes y se quedaban quietos; su sensibilidad al escuchar sonidos muy fuertes les provocaba esconderse; y según escucharan sonidos agudos o graves tocados en la flauta se subían a la cabeza del niño o bajaban hacia sus pies.



5TA. ACTIVIDAD

Los títeres se comunican e intervienen como público/testigo

En una ronda de sillas los títeres se sentaron funcionando como público y los niños hicieron la ronda sentados en el suelo y cantaron, luego cada uno preguntó a su muñeco qué opinaba de lo que escuchó y lo transmitió al grupo. Habilitamos así la comunicación y el comienzo de la intervención “grupal” del títere.

6^{TA}. ACTIVIDAD

Los títeres participan y se involucran poniendo el cuerpo

Luego los títeres “manifestaron” una voluntad en común después de ver cómo los chicos hacen cosas “todos juntos”, ellos también quisieron disfrutar grupalmente de la música.

Hicieron expresión corporal con una música de Nino Rota, “Lo sceicco bianco”, con la que los niños hacían una coreografía. Jugando en parejas trasladaron, achicando la escala a los títeres, esa misma coreografía.

8^{VA}. ACTIVIDAD

Los títeres tienen una vida, deseos y temores.

Propuse a cada niño pensar el nombre y los gustos de su títere. Cada uno dibujó una escena en la que se encontraría su muñeco y ésta sirvió de marco para pequeñas dramatizaciones en las que se pusieron en juego las voces de los niños.

El juego dramático funciona como facilitador y sobre todo como escenario de confrontación de los contenidos de la enseñanza, posibilita que los niños pongan inmediatamente en práctica aquello que van “aprendiendo” y descubriendo/rescatando del entorno y de sí mismos.

Bibliografía

- Paulo Freire, “Pedagogía del oprimido”, 1970, Tierra Nueva.
- Lev Vigotsky, “ La imaginación y el arte en la infancia”, 1986, Akal.
- Mónica B. Varga y Silvina Gardella, “El juego y los títeres como recurso socio-pedagógico”, 2010, Cuadernillo EGB disponible en <http://es.slideshare.net/gonzakpo/cuadernillo-los-titeres-en-la-escuela-como-recurso-socio-pedagogico-egb>
- Patricia Mónica Sarlé. “Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil”, 2001, Noveduc.
- Saúl Taborda, “Investigaciones Pedagógicas”, 2011, Universidad Pedagógica.
- Horacio González, “¿Quién ganó?” artículo de opinión, 24/11/15, Diario “Página 12”, Bs.As.

7^{MA}. ACTIVIDAD

Los títeres profundizan su participación poniendo la voz

Los títeres “quisieron” cantar ellos mismos. Les advertí a los niños: “no hagan trampa, que cante el títere, no ustedes”, este desafío para la imaginación fue la consigna que disparó la exploración y el juego.

Redundó en que hicieran un silencio, (como enmarcando el momento en que es el títere el que “canta”, no ellos, observando a su títere y diferenciándose de él en ese segundo), y luego adoptaron diferentes estrategias: cambiar la voz, ocultar sus labios, moverlos exageradamente, alejar al títere, etc.

Puesto el canto en el títere/ “afuera”, la escucha de los niños fue más atenta y también el canto mismo se fue haciendo más claro y más afinado.



9^{NA}. ACTIVIDAD

Los títeres comparten sus deseos y temores, demandan por ellos

Por último, invité a los niños a prestar atención al juego dramático de sus pares, buscando puntos en común, palabras, temas, sonidos, para poder confluir finalmente en una construcción colectiva con la forma de un canto grupal con el que los niños pudieron hacer conocer y demandar sus necesidades.

SI TE VAS AL PLANETA MARTE

Letra y Música: Regina Lew

Hola, hola, cómo te va,
Acá estoy, no me vas a abrazar.
Si te vas al planeta Marte,
Yo te prometo, no voy a dejarte.

Me colgaré de tus pestañas,
y llevaré a mis amigas arañas.
Por favor no me dejes solito,
haré mucho lío, extraño tus besitos.
Muá muá muá muá muamuamuá, turururú, tarará...
Fin del viaje



Los títeres utilizados como herramientas pudieron servir en más de una ocasión para acompañar otras actividades, como por ejemplo el aprendizaje de una canción, etc. y al finalizar el ciclo escolar cada niño pudo llevárselo a su casa, siendo la idea/fantasa esperanzada de esta docente que la conservación de su muñeco le sirviera al niño para que perdure en él aquello que ha vivido y aprendido, ayudando a mantener vivo el vínculo afectivo con sus recuerdos de esa etapa de su escolaridad inicial.

Tal vez no se trate ya de la conservación concreta del objeto pero sí simbólica, dando la idea de "continuidad y acompañamiento" en el proceso profundo de aprendizaje, razones fundamentales de la experiencia.

La sensibilización promovida por estos títeres hace juego y encastra amorosamente con las líneas propuestas por las pedagogías del Sur, como por ejemplo con Saúl Taborda cuando postula la construcción de pedagogías de la ternura, en oposición a las de la crueldad esgrimidas por el conquistador/colonizador/explotador. También cuando dice:

*"Mientras la pedagogía de la era periclitada, o en vías de periclitarse, se propuso formar técnicos, declara la nueva pedagogía que va a proponerse formar niños. Mientras aquella quiso llegar al adulto, forzando la niñez y la adolescencia, sostiene ésta que no existe otro camino para llegar al idóneo que el de la niñez y la adolescencia. Su problema no es ya el de la capacidad mera y simple, primero queremos niños, después queremos idóneos"*⁶.

El títere utilizado de esta manera pretende contrarrestar la presión de las "pedagogías de importación" y las "lógicas persuasivas que encubren de libertad los actos de servidumbre"⁷. Este títere quiere adentrarse en el alma, conocer y problematizar la vida del niño de la Patria Grande, aquél que a través de sus experiencias creativas logrará encaminarse hacia la emancipación de su corazón y su palabra.



6. Taborda, pág. 49.

7. H. González, <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-286802-2015-11-24.html>

CARLA WAINSZTOK*

DE HUELLAS Y CITAS PEDAGÓGICAS

¿Qué es una huella? ¿Existen las huellas pedagógicas? ¿Qué es la pedagogía? Las pedagogías del Sur están siendo una gramática ética y política, una gramática en construcción. Una gramática que se teje y entreteje en las escuelas, en los gremios, en los barrios, en los movimientos sociales y en (algunos estados de) Nuestra América Latina.



88

Las narrativas del Sur fueron y están siendo escritas en diferentes temporalidades. Pasados, presentes, muy presentes y futuros nos envuelven para conjurar y conjugar ¿quiénes estamos siendo? Un bicentenario, una independencia y miles de preguntas.

Hasta ayer nomás mencionábamos derechos y deseos. ¿Qué podemos decir hoy? ¿Existe una nueva gramática (neo) colonial con derechos des(h)echos? Desechar los derechos deshacer los derechos. Derechos -desechos. ¿Puede una comunidad quedarse sin deseos y sin derechos? ¿Qué comunidad sería en-

tonces? ¿Es posible ser una comunidad no deseosa y deseante? ¿Cómo es posible metabolizar el “cambio”? ¿Nuestras subjetividades se “agrietaron”? Y si las subjetividades fueron “agrietadas” ¿con qué estrategias?

La gramática (neo) colonial, vacía de contenido las palabras y las (re)llena con nuevos significados. ¿Cómo nombrar las devastaciones?

Vaciar las palabras para confundir (nos) para mirar y mirarnos con des-precio. ¿Se pueden depreciar las humanidades? El (neo) colonialismo como una pedagogía deshumanizada y deshumanizante. Las militancias puestas en adjetivos descalificativos. Crear una realidad-virtual que obnuble otras posibles lecturas.

Leer reprobaciones como si fueran argumentos y razones. En estos tiempos ¿Para qué “sirve” la pedagogía en tanto gramática ética y política? Para pensar. Resulta que pensar es preguntarse, problematizar, pensar es sentir. Pensar es leer. Pensar es estar siendo, estar siendo y pensar. Lo contrario de pensar es copiar, repetir, imitar. Copiar para no estar siendo, imitar para no ser.

¿Qué de lo no pensado se está diciendo? ¿Qué significa lo no pensado? ¿Qué sucede cuando las letanías se repiten en las escuelas, los colegios y las universidades?

Había una vez, así comienzan muchas y bellas historias, una política educativa de “inclusión” y con ella y desde ella decíamos que

* Docente Cátedra Pedagogía (Latinoamericana) en Ciencias Sociales -UBA.

no podíamos confundir política educativa y pedagogías.

Las políticas educativas tienen que ver con repartir y compartir derechos y anhelos. ¿Tenían o tienen formas esos derechos? Derechos en formas de neetbooks, de instrumentos musicales, de construcción de escuelas, universidades, de lapiceras y martillos.

colonialismo dice sin pensar, sin sentir, sin soñar diversidad y pluralidad. No se anima a decir mestizos, mestizajes, tal vez porque esa categoría sea la mezcla de aquello que estamos siendo y deseamos ser. Conocimientos ancestrales, conocimientos que vinieron en barcos, conocimientos que estamos construyendo. Fusiones de historias, nombres y memorias. Y tal vez también porque lo mestizo es “cosa de negros”.

y las dignidades siguen esperando, ellas saben esperar.

¿Cómo construir comunidades sin reconocernos? Comunidad que no es lo común, sino la mutualidad, la solidaridad. El encuentro con la otredad. ¿La patria es el otro? ¿La patria son las niñas y los niños? ¿Están en peligro nuestras infancias?



¿Qué sucedió con el derecho a nuestras historias? La gramática pedagógica es el derecho de conocer y reconocernos. Derechos a los conocimientos. Conocimientos que están siendo diversos, plurales y mestizos. El (neo)

¿Qué pasó con el anhelo a conocer nuestras filosofías? Seguimos asistiendo a universidades aún enclaustradas en relatos eurocéntricos. ¿Y el deseo de conocer nuestras pedagogías? Las pedagogías de las ternuras

Hay maestras y maestros que saben leer muy bien sus aulas y no conocen de leer contextos. Textos y contextos. Mirar en la punta del lápiz y buscar, buscar palabras para explicar (nos). Sacar punta y

seguir buscando ¿quiénes estamos siendo? Una pregunta me acompaña desde lejos ¿qué voz puede pronunciar no existo? ¿Qué de lo no pensado se está diciendo en las formaciones docentes?

¿Seguiremos teniendo “Nuestra Escuela”? ¿Volveremos a olvidar los nombres de algunas maestras y algunos maestros? ¿volverán a ser clausuradas sus experiencias? ¿se pueden olvidar las huellas?

Las huellas son construcciones extrañas, tan extrañas como estos tiempos. Tiempos extraños que nos hacen sentir extrañadas y extrañados.

Las huellas son, las huellas están siendo. Al mismo tiempo son y están siendo. Son materiales y están siendo en lo simbólico, lo imaginario. Están siendo nuestros imaginarios.

Había una vez, así comienzan muchas y bellas historias, un presidente que bajó el cuadro de un dictador. Un dictador que dictaba comunicados de pedagogías crueles y cruentas.

Con ese gesto inauguraba una nueva gramática de justicias y derechos deseosos que podían alumbrar pedagogías de las dignidades. Pedagogías y poéticas de las dignidades.

Había una vez, a veces las historias temibles y terribles también comienzan así, un presi-



dente que bajó el cuadro de aquel presidente. Con ese gesto reinauguraba decretos de pedagogías crueles y cruentas.

Miro mis plantas, miro mis flores ¡qué obstinadas en seguir buscando el sol! Un decreto parece encerrar a todos los decretos: marchítense. Marchítense las flores, las historias, los recuerdos. La vida se escabulle de los decretos. La vida busca el sol, la luna y las estrellas. Quieren tapar el sol con la mano. Manos deshumanizadas y sin embargo la mano nos humaniza. La mano no está para tapar sino para dibujar, inventar, la mano es la que crea y al crear nos hace creer.

¿A cuántos años luz está la estrella que estoy mirando? ¿Qué habrá visto la estrella que estoy mirando? Estelas de historias de abuelas para contar y contarnos. Stellas que nos cuentan de filiaciones gremiales.

Las memorias ¿están des-memoriadas? Un cuadro y una flor. Miles de flores. Que florezcan mil flores. Un retrato, una huella. ¿Se pueden bajar los recuerdos? ¿Se pueden detener las memorias? ¿Por qué ese retrato me es familiar? ¿Un retrato familiar? Ese retrato y todos los retratos que guardamos con amor cada una de nosotras y nosotros. Retratos y fotos de nuestras biografías. Poética de las presencias y de las ausencias. Poética de las presencias-ausencias. Biografías e historias sociales. ¿Cómo se enredan hoy nuestras biografías en las historias sociales?

Construimos filiaciones históricas, filosóficas, políticas, pedagógicas y gremiales. Construimos ficciones que nos devuelvan los sentidos. Organizar el sin-sentido. Sentidos humanos, sentidos que producimos con las manos, con la vista, con el oído. Las curiosidades están sueltas por estos días.

Las curiosidades como vínculos amorosos con el mundo, con nuestro mundo. ¿Cómo nos vinculamos con los mundos? La curiosidad nos acompaña, nos hace compañía. Mirar extrañadas y extrañados y preguntar y pensar y volver a preguntar. Cuando el sin-sentido se impone las palabras se acercan a nosotras/os. Buscar las palabras, revolver las palabras, hallar las palabras. Escribir para pensar, pensar para escribir. Escribir y descubrir. Descubrir y seguir escribiendo. Escribir para continuar imaginando y soñando. Escribir para seguir anhelando todos los anhe-

los. Aprender todas las lenguas para escribir en todas las lenguas.

Las lenguas y las citas. Las citas de los textos. Citar a los textos, citar lecturas y tener una cita amorosa con las autoras y los autores de esos textos.

¿Se puede tener una cita con un autor que ya no está? ¿Ya no está? ¿se puede tener una cita con una idea? ¿Qué sucede cuando la compañera que te citó no está? ¿No está? Citarla, nombrarla y recordarla. Recordar (la) juntas y juntos es recordar diferente, intuyo que mejor. Recordar(la) en este texto es poética de las presencias y las ausencias. Poética de las presencias-ausencias.

Conocemos de memoria las huellas que nos llevan a la Plaza. Conocemos las memorias de la Plaza que contienen todas las plazas. Las plazas y los textos que las (d) escriben se parecen. En la plaza y en los textos hay citas. Citas con las temporalidades, con los nombres, citas que (nos) rondan en rondas redondas y memoriosas. En la Plaza también hay generaciones y transmisiones. En la Plaza están siendo los relatos y los retazos de las pedagogías del futuro. Estar con otras y otros en el mundo. Estar siendo con otras y otros en el mundo Mientras en una Plaza se citan las ternuras y las dignidades, los in-morales dibujan laberintos y no saben por donde salir. Ni se imaginan “salir por arriba” como recomienda un poeta al que quisieron deponer,



pues para ello se necesitan metáforas, lecturas y citas amorosas.

Están siendo las pedagogías del futuro y están siendo las pedagogías del pasado. Estamos siendo (en) las pedagogías del futuro. Las pedagogías de la crueldad acechan. Pedagogías que reactualizan las conquistas, las dominaciones, las imposiciones.

Algunas veces las pedagogías del futuro parecen pedagogías fatigadas y fatigosas. Temen y se preguntan como aquel pensador alemán ¿todo lo sólido se desvanece en el aire? Luego (pre) sienten, que estos días

están siendo extraños y que las dudas pueden asaltar.

(A) saltemos las dudas con lo más humano que conocemos las manos, las pasiones, las palabras y las promesas.

Hace tiempo, en una Plaza que contiene todas las plazas nos prometimos: vamos a volver. Y vaya que volver va a ser una cita amorosa.



* PAULA GIARDING,
WENCESLAO COSTA DÍAZ,
SOFÍA MASCIOTRA,
MARIANA SOFÍA BISCIONE

MATEPÚBLICA

Matemática para todos y todas



M

Somos un colectivo docente que invitamos a jugar con los números a pequeños matemáticos y matemáticas. Sumamos nuestras ganas de enseñar para elevar al infinito y más allá la calidad de la Escuela Pública. Sumando y nunca restando buscamos multiplicar el interés de los chicos y las chicas por la matemática.

A

Empezamos a sumarnos

Para llegar al comienzo de Matepública tenemos que ir unos años atrás. Nos tenemos que remontar a la escolaridad de Wenceslao, uno de los docentes que forma parte del colectivo. La matemática siempre lo convocó, desde muy chico. Cuando estaba en quinto grado una docente le propuso participar de las olimpiadas. Una hoja con problemas llegó a sus manos pero no tenía ningún espacio en la escuela para pensarlos con otros compañeros y sus docentes. Las olimpiadas tuvieron que esperar muchos años más. Mucha agua pasó debajo del puente y eso quedó en algún lugar de su memoria.

En el año 2012, siendo docente, les propuso a sus alumnos y alumnas participar de las Olimpiadas Matemáticas Ñandú y para esto creó un espacio en el almuerzo para pensar con ellos las situaciones problemáticas propuestas por OMA. Así comienza la historia de Matepública. Los alumnos y las alumnas que querían participar fueron en aumento y por lo tanto se tuvieron que abrir nuevos espacios. Con un solo día no alcanzaba y fue así como todos los almuerzos de la escuela pública N° 17 DE 9° del barrio de Palermo se disfrutaban entre hojas y calculadoras. Desde el inicio el espacio fue optativo y al día de hoy continúa siendo así.

En el año 2013 se suma la primera compañera, Sofía, de la escuela 30 del mismo barrio, quien abrió un espacio para la matemática del cual participaban alumnos y alum-

nas del turno de la mañana y de la tarde de su escuela. Al año siguiente se organizó el primer festival de Matepública en la escuela 17 y se invitó a los alumnos y alumnas de la escuela 30. Desde ese año Matepública empezó a crecer y se comenzaron a sumar docentes de distintas escuelas, participando de



TE

los festivales y ofreciendo talleres en sus escuelas.

Como colectivo docente observamos que la escuela pública en CABA no brinda espacios para que los maestros y las maestras podamos compartir experiencias y cuestionarnos sobre nuestras prácticas. Consideramos que esto es indispensable para pensar un recorrido escolar articulado, con sentido, objetivos claros y propuestas que convoquen a los alumnos y alumnas. También creemos que es indispensable no solo para planificar el quehacer en las aulas sino para poder reflexionar sobre éste, sobre nuestro rol, sobre las problemáticas del aula y las de la escuela en general, entre tantas otras cosas que reclaman un espacio urgente.

Es por ello que decidimos empezar a buscar espacios extralaborales, para juntarnos a discutir cómo enseñamos y qué estrategias debemos utilizar para que los chicos y las chicas se encuentren con una escuela amigable, interesante, desafiante, que atienda sus inquietudes; y que genere las condiciones adecuadas para que nuestros alumnos puedan apropiarse de los contenidos planteados en los diseños curriculares con los enfoques didácticos allí propuestos.

Con el objetivo de generar una propuesta contundente, nos preguntamos si como docentes hacemos lo necesario para tener una escuela que abra puertas, que brinde oportu-

MÁTICAS

nidades, que en un futuro sea recordada con respeto y orgullo.

Sostenemos que la responsabilidad no puede recaer sólo en los docentes. Para que la escuela genere esas condiciones que consideramos necesarias hacen falta también políticas educativas que den un marco donde este trabajo sea posible.

Nuestro colectivo es también un espacio de lucha y reivindicación de los derechos de los trabajadores docentes y de los derechos de nuestros alumnos que actualmente se encuentran vulnerados por la gestión del gobierno de la ciudad.

Todo esto nos convoca para empezar a pensar acciones concretas que nos vayan acercando a nuestros objetivos. Es así que elegimos problematizar nuestras prácticas, poniendo la mirada en la didáctica de la matemática. Sabemos que ésta es un área sobre la que circulan muchos fantasmas y sobre la cual hay muchos obstáculos que enfrentar. Creemos que necesita de docentes reflexionando sobre las propias prácticas y capacitándose colectivamente. Y es desde aquí que empezamos a trabajar y darle sentido a este grupo.

El objetivo de este trabajo es compartir

nuestra experiencia de las prácticas que realizamos dentro y fuera de la escuela, con el desafío de cambiar la mirada que nuestros alumnos tienen sobre la Matemática.

Es nuestra intención también, compartir nuestra mirada acerca del rol docente que queremos construir, e invitar a quienes quieran sumarse en esta construcción.

Seguimos multiplicándonos

Somos un colectivo docente que tenemos como objetivo principal elevar al máximo la calidad de la Escuela Pública acercando la matemática a todos los chicos y las chicas desde un lugar de disfrute y cuidando que nadie se sienta frustrado. Porque nosotros sostenemos y estamos totalmente convencidos de que la matemática es para todos y todas.

Queremos que dejen de circular ideas como: *“vos no sos bueno para matemática”*, *“los varones son mejores en matemática que las mujeres”* o *“hay personas que nacen con el don para la matemática y otras que no”*. Pretendemos demostrar que no es una cuestión de genética o género, sino que es una cuestión de dedicación y ganas. Creemos que todo aquel que se lo propone puede hacer matemática.

Desde el enfoque en el cual pensamos la matemática, se ponen en juego el análisis, la





Aprender puede no ser fácil y a la vez puede dar mucha alegría. La alegría de haber logrado dominar, junto a otros, esa “piecita”, eso que antes no sabíamos y que ahora nos pertenece. Deseamos que estas páginas los inviten a esta aventura en la que no están solos”.¹

MATEPÚBLICA, también, es un espacio para juntarse a pensar con otros docentes cómo llevar toda la teoría que aprendimos en el profesorado y en otras instancias de formación, en función de las distintas realidades que encontramos en las escuelas, a la práctica.

Consideramos que el sistema educativo no propicia espacios de encuentro entre docentes, ni capacitaciones en servicio, indispensables para pensar juntos las prácticas y construir conocimiento. Creemos que esto es fundamental para mejorar la educación. Se tienen que dar estos encuentros para compartir y discutir sobre cómo trabajar en el aula. Con el objetivo de propiciar estos espacios nuestro grupo organiza festivales de matemática en las plazas para mostrar que una matemática para todos es posible, y alentar a los docentes a llevar esta idea a las aulas y contagiar a otros compañeros. Sin embargo, sabemos que estos espacios no deben depender solamente de la voluntad o posibilidad de algunos docentes que desti-

anticipación, la elaboración de estrategias para llegar a un resultado, la búsqueda de regularidades y la sistematización. Además, proponemos y alentamos a los maestros y maestras a crear espacios de intercambio donde se vivencien las riquezas de la puesta en común, en la que se comparten las diferentes estrategias utilizadas, incentivando a los chicos para que no mecanicen procedimientos sin entender lo que están haciendo y no se enojen ni se frustren al no encontrar el camino o el resultado esperado, ya que todos estamos aprendiendo juntos.

Desde este enfoque se sostiene que:

“En Matemática se aprende tanto cuando se encuentra una solución como cuando se está seguro de que algo no es una solución, se aprende cuando se comprueba que una idea no sirve o una propiedad no funciona. Se aprende cuando se revisa y se detectan errores, cuando se explica por qué hay que buscar otro camino. Y cuando se es capaz de probar que algo está bien, que algo es “necesariamente” de un cierto modo, entonces se ha aprendido algo fundamental en la Matemática: hacerse responsable de lo hecho y de lo que se afirma.

1. Plan plurianual para el mejoramiento de la enseñanza. Apuntes para la enseñanza. fracciones y números decimales. CABA. 2004

nan parte de su tiempo y de su vida personal a que esto sea posible, las políticas públicas deberían garantizar dichos encuentros.

Creemos que la emancipación debe pasar por construcciones colectivas, con los hacedores de políticas públicas educativas, todos orientados a formar sujetos pensantes, que argumenten y que no trabajen en forma mecánica. Es así que, para intentar acercarnos a estos objetivos que nos planteamos, llevamos adelante las siguientes propuestas:

Festival MATEPÚBLICA

Nuestros objetivos son:

- sumar docentes al colectivo convencidos de que se puede pensar en una matemática inclusiva,
- multiplicar el interés por matemática en los y las chicas y potenciar y
- demostrar el nivel de la Escuela Pública.

El principal motor de la actividad es pasar un buen momento con los chicos, familias y docentes con juegos que involucran el quehacer matemático.

Los festivales son la actividad que nos permite nuclear las diferentes experiencias y actores que forman parte de nuestro colectivo. Para organizar cada festival nos reunimos previamente para pensar y modificar los juegos que proponemos. Durante el festival alumnos, alumnas, docentes y familia nos



encontramos pensado matemáticamente. En estos encuentros matemáticos compartimos estrategias y reflexionamos sobre las mismas mientras pasamos una tarde distendida en la que hacemos que todos y todas vivencien lo que sostenemos con firmeza: **todos y todas podemos hacer matemática.**

Es una tarde en la que pretendemos que nuestros alumnos y alumnas, con los que compartimos todos los días en el aula, lleguen a la matemática de otra forma, jugando con otros chicos y chicas que no conocen y mostrándoles a sus familias las estrategias que ponen en juego.

Chicos y chicas de distintas escuelas se encuentran con docentes con ganas de jugar en una plaza matemática pensada para ellos. Se organizan grupos de cuatro alumnos. Cada grupo debe resolver diferentes desafíos

propuestos en distintas postas que involucran conocimientos matemáticos. El objetivo es habilitar un espacio de trabajo grupal. Entre los desafíos a realizar siempre nos proponemos incluir el contexto en el cual desarrollamos la actividad, involucrando el entorno en el planteo de las situaciones a resolver.

El objetivo de los festivales es sacar la escuela pública a la calle con una bandera que dice: **¡Escuela pública de pie!** En este espacio reclamamos lo que hay que mejorar y los derechos que están siendo cercenados, pero también mostramos lo que la escuela pública logra con trabajo comprometido del día a día en las aulas.

Distintas propuestas para las escuelas

Si bien los festivales son la actividad que nuclea a los docentes que formamos parte de MATEPÚBLICA, no es una actividad aislada, es parte de un proyecto que llevamos adelante en las escuelas. A través de la realización de diferentes actividades que permiten llevar adelante los objetivos que nos planteamos:

Taller de Matemática

Uno de ellos es el taller de matemática que adopta diferentes formas en función de las posibilidades de cada escuela y su comunidad. En las escuelas de jornada completa se realiza al mediodía mientras se almuerza



y en las escuelas de jornada simple se los invita una hora más. Los alumnos del turno mañana se quedan hasta las 13 hs. y los del turno tarde ingresan a las 12 hs.

No siempre contamos con el apoyo de las conducciones de nuestras escuelas para realizar estos talleres.

Los talleres son optativos. Los alumnos y las alumnas eligen si quieren participar o no de los mismos.

Los talleres se organizan por niveles. En este caso no importa el grado sino las herramientas con las que cuenta cada chico para enfrentar los problemas. Esto quiere decir que chicos de diferentes grados pueden estar en el mismo nivel. Está pensado para que los alumnos ganen seguridad sintiendo que pueden afrontar los desafíos propuestos, y que no se frustren.

En los talleres los alumnos y alumnas comienzan realizando situaciones problemáticas pensadas por nosotros y luego se les van presentando las situaciones propuestas por OMA que tienen diferentes grados de dificultad.

Esta tarea nos convoca y nos entusiasma. Y ver a nuestros alumnos y alumnas también entusiasmados nos da la energía necesaria para seguir. Comentarios como: “¿cuándo empieza el taller de matemática?”, “¿cuándo

puede empezar mi hijo el taller? Son el motor para seguir pensando en cómo mejorar y qué cosas modificar, qué propuestas convocan a los alumnos y alumnas y cómo hacer para que todos y todas sientan el entusiasmo al hacer matemática.

Competencias matemáticas

Se los invita a los chicos a participar de las siguientes competencias:

- **Olimpiadas Matemáticas Ñandú:** es individual y tiene cinco instancias. Estas instancias son eliminatorias. En cada instancia tienen que resolver al menos dos problemas de tres para pasar a la siguiente. Si se destacan en las primeras dos instancias los invitan a participar de una nueva en Mar del Plata donde se define quién es el mejor de CABA.

- **Mateclubes:** se participa de a dos o tres y tiene cuatro instancias que también son eliminatorias. Las primeras dos instancias, por lo general, se hacen por internet. La tercera es presencial en alguna escuela de la zona y la cuarta instancia es en Córdoba o en Mar del Plata.

- **Cuencas del Río de la Plata:** este certamen es de geometría y tiene dos rondas eliminatorias. Cada ronda se realiza a lo largo del día y se conocen los destacados al final del día que son los que van a participar en la ronda final.

El objetivo de MATEPÚBLICA es que los y las chicas participen y disfruten de estas tres competencias. Tomamos a las mismas como motivación para que se acerquen a la matemática y así poten-



ciar sus conocimientos en el área. Desde las escuelas, los docentes y las familias no debe haber presión alguna hacia los participantes.

A estos espacios concurren mayoritariamente escuelas de gestión privada, creemos que el ingreso de los guardapolvos blancos es una batalla ganada que demuestra que la escuela pública está de pie.

Si bien consideramos indispensable que existan estos talleres en la escuela pública para aquellos que eligen hacer matemática porque les gusta y los entusiasma, no podemos dejar de pensar en quienes no la eligen porque les resulta difícil. Es por esto que desarrollamos talleres de apoyo. Planificamos actividades acordes a las dificultades y dudas que traen los alumnos. Buscamos que se sientan cómodos, ganen confianza, se animen a participar y que no se frustren por sobre todas las cosas. En estos talleres se han observado importantísimos logros. Chicos que no se animaban a participar en su clase, encontraron en el taller un lugar cómodo y distendido para participar y preguntar. Y las familias nos contaron que evidenciaron un cambio muy positivo en relación al área.

En el taller se busca que sean sujetos portadores de voz y palabra que argumenta, se les atribuye un poder con responsabilidad, se los empodera.



Así la escuela puede aspirar a ser ese:

“espacio educativo en el que los niños y las niñas logran ampliar sus visiones de mundo, se apropian de nuevos conocimientos, complejizan sus interpretaciones, ensayan los modos de participación en la vida social y construyen expectativas sobre el futuro”².

Finalmente, para atender a nuestro objetivo de generar espacios de articulación de trabajo docente, desarrollamos Jornadas de Matemática en las escuelas.

Esta es una propuesta institucional, en la que se modifica la jornada de trabajo habitual para

invitar a cada grado a realizar un recorrido atravesando diferentes desafíos matemáticos, propuestos y adaptados por los docentes de la institución pensando en sus alumnos. Es indispensable garantizar el trabajo conjunto del equipo docente. Se organizan diferentes propuestas por ciclo y los grados van rotando por las distintas actividades.

Esperamos potenciarnos

Matepública va creciendo, se va repensando. Analizando su corta pero significativa historia observamos que fuimos llegando a *“buenos*

2. Pitman Laura, Apuntes sobre la Igualdad <http://congresopedagogico2015ute.blogspot.com.ar/2015/07/apuntes-sobre-la-igualdad.html>



puertos”, que nuestra manera de vivir y llevar adelante la educación y la matemática tuvo resultados positivos en nuestros alumnos, en los distintos espacios propuestos: en los talleres, en los festivales, en las competencias que propone OMA y en las aulas.

Vivenciando experiencias, compartiendo, reflexionando, observando, pensando y repensando con colegas, familias y alumnos nos seguimos convenciendo de que la única manera en la que vamos a poder transformar y mejorar la educación es viviendo con pasión nuestra tarea. Con pasión, responsabilidad, compromiso, inquietud, dudando, creciendo, dando lugar a la palabra y a las sugerencias, dándole lugar al conocimiento, a las experiencias, haciendo del aula un espacio democrático donde circule la palabra de todos y todas.

Creemos que un docente tiene que ser una partícula en estado líquido. Tiene que adaptarse según el contexto, como el agua lo hace según el recipiente en el que esté y tiene que estar en constante movimiento ni muy rápido, como un gas, ni quieto, como las partículas de hielo. Tiene que moverse con la velocidad necesaria que le permita observar qué pasa a su alrededor. Pero sobre todas las cosas, compartiendo, escuchando y observando genuinamente a los protagonistas de todo esto: los chicos y las chicas.

Si bien el entusiasmo y el compromiso docente son claves, como ya mencionamos an-

teriormente, son fundamentales las políticas educativas que apunten a mejorar la educación pública. Nos referimos, por ejemplo, a garantizar espacios de formación docente efectivos. En los centros de formación docente, recuperar el postítulo de matemática. En profesorado, que se trabaje de acuerdo al diseño curricular, ya que no siempre esto ocurre. En las escuelas, capacitación en servicio, coordinadores especialistas en la didáctica de la matemática que asesoren e incentiven los encuentros entre docentes para lograr articular contenidos y reflexionar juntos sobre la didáctica del área. Se necesitan directivos preparados y capacitados, abocados a la labor didáctica y pedagógica, pero también se necesita que el sistema garantice los tiempos para que ello suceda, ya que hoy en día las tareas administrativas ocupan la mayor parte de su trabajo.

Desde nuestra experiencia consideramos que es indispensable que todos los roles estén atravesados por la pasión.

Por último es necesario revisar también que los libros escolares que brinda el estado respondan al enfoque propuesto por el diseño y que se invierta en materiales didácticos de calidad acompañados de la capacitación pertinente.

En las escuelas donde trabajamos podemos observar los frutos de un trabajo repleto de entusiasmo. Chicos y chicas que no disfrutaban de las matemáticas hoy asisten a los talleres listos para hacer, para pensar, para superarse... sintiendo y contagiando el gusto por los números, que cada día crece más.



BIBLIOGRAFÍA

- Sadovsky, P. (1999): "Sentido formativo de la matemática en la escuela". En: Marco general del pre diseño curricular. Gobierno de la Ciudad de Bs. As. Documento general de Matemática (páginas 145- 155)
- Saiz, I; Parra, C; Sadovsky, P. (1.994) "Organización de las interacciones de los alumnos entre sí y con el docente". En "Enseñanza de la Matemática", documento curricular del Profesorado de Enseñanza Básica, Programa de transformación de la Formación Docente (PTFD), Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículo (2004) Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer y Segundo ciclo de la Escuela Primaria-Educación General Básica.
- Pitman, Laura, (2014) material de clase de la materia "Infancia, escuela primaria y TIC" correspondiente al postítulo la "Especialización Docente en Educación Primaria y TIC", Ministerio de Educación de la Nación
- <http://congresopedagogico2015ute.blogspot.com.ar/2015/07/la-emancipacion-debe-pasar-por.html>
- Apuntes sobre la Igualdad
- <http://congresopedagogico2015ute.blogspot.com.ar/2015/07/apuntes-sobre-la-igualdad.html>
- El derecho a la educación
- <http://congresopedagogico2015ute.blogspot.com.ar/2015/08/el-derecho-la-educacion.html>
- <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/programas/plan-nacional-de-matematicas/>

MARCELA GOUGET*
LAURA FORNÉS**

Múltiples Miradas

Seño, seño!!
...hoy tenemos asamblea"



“En las asambleas podemos hablar de las cosas que nos pasan cuando nos peleamos... vamos resolviendo los problemas de a poquito... lo vamos charlando, así aprendemos a crecer... aprendemos a jugar con nuestros amigos a que no se lastimen... cuando uno habla y el otro quiere hablar esperamos, como lo estamos haciendo nosotros ahora.

MIRADAS COMPARTIDAS

Cuando comenzamos el proyecto nos comprometimos en ser voceros de la diversidad con la necesidad de multiplicar las miradas hacia los niños y niñas respondiendo a las demandas de las infancias actuales.

Esta concepción sustenta el proyecto de articulación entre Nivel Inicial sostenido por la Supervisora Escolar del D.E.18 Prof. M. Inés Vega y Educación Especial con el aporte del equipo de conducción de la E.I.I N°18 conformando así una red de campo compartido, donde uno se enriquece con otros, siendo ésta la base para una escuela

inclusiva, valorizando el trabajo de los equipos de supervisión y conducción como gestores de espacios entre los distintos niveles y modalidades.

Este modelo responde a un criterio de enseñanza que permite incorporar múltiples miradas para construir un entramado colectivo, es decir, diversos modelos de intervención que se complementan con el objetivo de generar nuevas prácticas.

La complementariedad de estas múltiples miradas nos permite pensar, acordar, y planificar nuevas estrategias para lograr describir el ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿cuáles? que serán las ayudas y apoyos que habilitare-

mos en repuesta a las necesidades específicas educativas del grupo y de cada niño/a en particular.

Esta ponencia escrita está acompañada de una producción audiovisual (disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=fLYIZ-EMRKU>)

la cual es concebida como una herramienta creativa, ya que por las particularidades de su lenguaje y las maneras en que logra combinar los distintos elementos expresivos nos

* Maestra de Educación Especial

** Maestra de Educación Inicial

permite tener una mirada precisa de la construcción del proyecto.

¡A-SAM-BLEA...! A-SAM-BLEA...! ¡A-SAM-BLEA...!

Uno de los lineamientos curriculares de ESI para la educación inicial es nuestro pilar para iniciar acciones que promuevan competencias y habilidades psicosociales. Sabemos lo importante que es reconocer que somos diferentes y que debemos aprender a valorarnos y respetarnos con nuestras particularidades. ¿Pero....cómo abordarlas en el nivel inicial?

100

Desde el equipo de conducción del JIC N°4/18, Alicia Casella y Prof. Catalina Del Grosso propusieron instalar este dispositivo pedagógico de las asambleas con un claro propósito: lograr construir un espacio donde los niños y niñas expresen sus ideas y opiniones para abordar las diferentes problemáticas que se presentaban de manera grupal.

Laura Fornés, docente de sección, y Marcela Gouget, docente de apoyo, comenzaron a planificar las estrategias para abordar dicho espacio. Pensaron, planificaron y acordaron la dinámica para promover un clima de cooperación y favorecer la participación de todos y todas.

“El día de la asamblea llegamos al jardín y

preparamos el lugar para recibir a los niños y niñas con la dinámica planificada. Unas viñetas con dibujos de Mafalda y sus amigos que expresaban situaciones similares a las registradas cotidianamente en el grupo, estaban dispuestas para promover la identificación con los personajes. Detrás estaban escritas las preguntas acordadas previamente que nos servirían de disparador para generar un debate.

-Buenos días, chicos...
-¡Seño, seño hoy tenemos asamblea!
(exclamaron los niños y niñas con gran entusiasmo).

Comenzamos. Todos y todas estaban preparados, sentados en una ronda, exponiendo el conflicto para luego cada uno plantear diferentes alternativas para resolverlo.

Los niños y niñas lograron reflexionar a partir de la exposición de sus emociones y sentimientos conversando sobre la amistad, el enojo, la tristeza, lo que les gusta, lo que no les gusta.”

NOS PONEMOS DE ACUERDO... ¿CÓMO? ¿PARA QUÉ?

En las diferentes asambleas los niños y niñas abordaron diversas situaciones cotidianas desde la exposición de la palabra y la reflexión sobre lo ocurrido, respetando

las diferentes maneras de resolver un conflicto. Así, surgieron expresiones tales como:

- “Lo tienen que arreglar hablando”
- “No me lo podés hacer más, y el otro le dice: *hagámoslo juntos*”
- “Yo no me enojo, le hablo”
- “Está bien enojarse, es parte de las emociones”
- “Le pido perdón”
- “Lo resolvemos hablando, no pegando”





portancia de escucharse y tomar en consideración el punto de vista de los demás. Y en esta comunicación donde se manifiesta el derecho a su propia voz, a su propia palabra, los niños y niñas logran iniciarse en la resolución de conflictos.

Este espacio se enriquece con el desarrollo de diferentes actividades de producciones grupales, juegos colectivos o en pequeños grupos, lectura de cuentos, creación de historieta, que enriquecen y complementan.

En cada Asamblea se propone el debate de temas de interés de l@s niñ@s, que están vinculados a escenas cotidianas obser-

vadas en el transcurso de la semana en diversas situaciones y espacios compartidos, registradas mediante escritos, fotografías y filmaciones referentes a conflictivas entre niñ@s. Proponemos centrar las temáticas, recordar la importancia de las normas, clarificar situaciones, sintetizar ideas promoviendo la participación de todos/as los niños/as, favoreciendo la confrontación de opiniones y la comparación de conclusiones obtenidas.

Y a partir del diálogo, los niños/as encuentran un espacio para comenzar a ejercitar la escucha, respetar el turno, la palabra del otro, exponer diversos argumentos así

como la práctica de la reflexión y el análisis.

MÁS ALLÁ DE LAS PUERTAS DE LA ESCUELA

Consideramos necesario habilitar espacios donde circule la palabra, espacios para la expresión de las emociones y la escucha de otras opiniones. Pero no solo por la expresión en sí misma, sino para aprender a dialogar y tomar decisiones que nos permitan actuar en función de la existencia de otro, planteando la enseñanza desde una perspectiva constructivista donde los niños y niñas son los propios protagonistas de sus aprendizajes.

En el transcurso del proyecto observamos que su propósito trascendió el ámbito escolar y la propuesta de asambleas, porque los niñ@s incorporaron esta práctica en otros ámbitos, espacios e involucrando a otras personas.

Con la misma esencia realizamos el cierre del proyecto. Decidimos sintetizar nuestro trabajo con una asamblea en la plaza del barrio, que además nos acompañó a lo largo del año en diversos proyectos institucionales. La comunidad educativa reunida para compartir una jornada con juegos y una asamblea, ya no en un ámbito áulico sino trascendiendo a lo público.



DERECHO A EXPRESARSE LIBREMENTE Y SER ESCUCHADO

Se oyen las voces de los niños y niñas:

- "...si estoy enojado por algo, lo resuelvo hablando" Valentino
- "...yo no me enojo, hablo" Zulema
- "...en la asamblea decimos lo que nos pasa a cada uno" Matías
- "...lo resuelvo pidiendo perdón" Luciana
- "...yo le puedo hablar y preguntar si quiere jugar" Lucila



BIBLIOGRAFÍA

- Diseño Curricular para el Nivel Inicial. G.C.B.A (2000)
- Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas - 1a ed. - Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación (2010).
- Educación Especial: Una modalidad del sistema educativo en argentina. Orientaciones 2009. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Aprender con los chicos: Educación para los Derechos Humanos. Daniel López, Virginia Piera, Rosa Klainer. Buenos Aires, Aique (2003).



XX CONGRESO PEDAGÓGICO

*Otros trabajos publicados
en la web UTE/ Educación*

- **Folklore a lo grande. Bailando en la educación permanente**, Laura Invernizzi
- **La escuela taller. Las pedagogías que nacen de nuestras aulas latinoamericanas**, de Lorena Bustamante, Carolina Brandariz, Silvina Carbone y Denise Grinberg
- **Vivir en arte**, de Cecilia Ferrari, Gabriela Laperuta y Marcela Peruchini .
- **Afectos, pedagogía, infancia y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño**, valeria flores
- **“Ni una menos”**, desde la niñez, por Nancy Zdanowicz
- **El derecho a hablar y ser escuchado**, Cecilia La Rosa
- **Diálogo con el acta escolar. Un relato entre la ficción y la realidad**, de Laura Biscia
- **Inclusión ¿exclusiva?**, de Silvia Vinocur
- **En el jardín maternal también se aprende**, de Mercedes Yanez
- **La inclusión, un desafío actual**, de Ana Civetta, Silvia García, Fabiana Treviranus
- **Infancias, familia y jardín**, de Romina Soto y Viviana Martínez
- **Narraciones críticas y creación colectiva desde una mirada pedagógica**, de Patricia Aguiar.
- **De igual a igual, alfabetizándonos con una mirada puesta en la diversidad**, Verónica Chayle y Víctor Trillo





Comisión Directiva de UTE

Marzo 2016 - 2020

- Eduardo López, Secretario General • Guillermo Parodi, Secretario Adjunto • Verónica Pisetta, Secretaria Gremial • Félix 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 Gutiérrez, 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

Secretaria de Educación
Instituto Maestro Cacho Carranza
Director Daniel López

Diseño: Nora Raimondo
Fotografía: de los autores y Leonardo De Bueno
Correcciones: Claudia Mario

Escritos de docentes participantes en Mesas de Trabajo
del XX Congreso Pedagógico de UTE
2015



Lxs participantes del XXI Congreso Pedagógico nos hemos reunido el 28 de octubre del 2016 en la sede de UTE para iniciar conversaciones que acompañaron la producción de ponencias escritas y audiovisuales.



La mesa de apertura del Congreso fue una invitación a conversar con documentos, ponencias, textos escritos y audiovisuales producidos en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, desde pedagogías críticas y emancipatorias, desde luchas sindicales, populares y académicas.

El desarrollo de autorías nos llevó a conversar con nuestros procesos de formación y con materiales elaborados por trabajadores de la educación, como los que encontramos en los anteriores Congresos Pedagógicos de UTE.

XXI CONGRESO PEDAGÓGICO 2016

Escuela, Crítica y Emancipación. Registros Pedagógicos y su Potencia Transformadora de la Educación Pública

Estamos compartiendo las ponencias escritas y audiovisuales elaboradas por las y los participantes que pudieron culminar y presentar sus trabajos. Este logro se produjo después de compartir encuentros para la producción de conocimientos del trabajo docente a través de reuniones por niveles y modalidades y de consultas y asesoramientos virtuales y presenciales durante el año 2016.

Un eje de este Congreso fue la reflexión sobre la noción de registro pedagógico y los múltiples significados que adquiere la noción en el trabajo docente. Cada una de las ponencias presentadas aporta a esta reflexión.

En la presentación de cada ponencia, leída como registro pedagógico, queremos valorar la propia voz, la propia escritura y las propias ideas de cada trabajador/a de la educación.

La agenda de estos encuentros de presentación es el corazón del Congreso Pedagógico, en tanto nos permite escucharnos en nuestros procesos siempre inconclusos de creación escrita y audiovisual.

