

Presentación

El VI Congreso de Educación es parte de una construcción política pedagógica impulsada por la Internacional de la Educación para América Latina y con una fuerte participación de CTERA. En este marco nuestra organización sindical convocó en el año 2012 a la participación desde un Movimiento Social amplio a quienes desde su compromiso y militancia quisieran aportar a la construcción de una política sindical emancipadora. Como parte de ese movimiento y con los treinta años de democracia en nuestro país entendemos que es importante la recuperación crítica de las producciones de los Congresos realizados por UTE.



EQUIPO DEL CONGRESO PEDAGÓGICO 2012

Tutores: : Gustavo Raidé - Alicia Pongetti -
María Paula González - Daniela Lovisolo - Ale-
jandra Gómez - Ruth García - Evelina Zeballos
- Rita Torchio- Atilio del Franco - Victoria Arias
- María Cerneira - Ana María Rodríguez - Lu-
cila Lucaioli - Cristina Mazzeo - Cristian Pinedo
- Patricia Blanco - Pablo Zalazar - Liliana Gó-
mez - Eleonora Santos - Diana Colombo

Coordinación de Tutorías: Alejandra Gómez -
Ana María Rodríguez.

Selección y Organización de Textos: María
Paula González - Elsa Lombardo - Cristina
Mazzeo - Ana María Rodríguez.

Dirección del Congreso: Daniel López -
Angélica Graciano.



En esta publicación hemos realizado una selección de textos del VI Congreso de Educación y del XVII Congreso Pedagógico. Al mismo tiempo, estamos convocando a la participación en el XVIII Congreso que realizaremos entre setiembre y diciembre del corriente año.

Durante dieciocho años venimos desarrollando el espacio de los Congresos de la Unión de Trabajadores de la Educación en la CABA. Creemos que es una experiencia de participación de los trabajadores de la educación para la construcción de la democracia, experiencia de circulación de voces y palabras para hacer la escuela pública, para pensar, co-pensar y escribir desde el trabajo docente, para dar cuenta de un posicionamiento crítico emancipador sobre políticas y prácticas educativas, para sistematizar experiencias pedagógicas de transformación y de luchas por el derecho social a la educación en nuestro país y en Latinoamérica. En cada uno de los congresos nos convocó la democratización del sistema educativo, la educación emancipadora, la memoria, la construcción de protagonismo de los sujetos en la educación pública. El derecho social a la educación, el derecho a la identidad, a la diversidad, al reconocimiento de la diferencia, a la singularidad- y a la identidad latinoamericana. Los derechos de nuestra infancia - a ser escuchados, a no ser objetos de violencia, a participar en la construcción curricular - y a luchar por las condiciones de trabajo docente, entre otros ejes. En todos los casos a reformular preguntas y problemas del trabajo docente, a la generación de capacidades de reflexión entre trabajadores de la educación y con estudiantes, familiares y otras instituciones y grupos sociales.

La participación en el XVIII Congreso Pedagógico es una invitación para reflexionar desde una teoría del trabajo vivo. Trabajar implicaría dar cuenta de la construcción de lazos de cooperación. También reconocer y aportar a la formación de una voluntad colectiva en la lucha contra la dominación, una lucha por la emancipación y por la centralidad política del trabajo. El trabajo vivo no consiste sólo en producción, sino también en transformarse a sí mismo, en una transformación de la subjetividad. A la generación de condiciones sociales y políticas precisas por las cuales es posible vivir juntos. Es una invitación a dar cuenta de prácticas educativas en las que se expresan reflexiones descolonizadoras, críticas, alternativas, a contramano, no subordinadas, en las que las citas y referencias bibliográficas sumen a la soberanía pedagógica, a la construcción colectiva de poder pensar y transformar la educación para hacerla más democrática, por más autonomía, por más derechos,



por más esperanzas y justicia, por más solidaridades y protagonismos de la comunidad, por más discusión académica y participación popular.

Los treinta años de democracia son una oportunidad para recuperar un eje transversal de los congresos y de los procesos de escritura: la capacidad de poner en tensión las prácticas educativas con las nuevas legalidades que procuran enmarcar políticas desde problemáticas de derechos humanos. Las leyes relativas al derecho a la educación, a la identidad, a los derechos de la infancia, de los pueblos originarios, de las mujeres, al ambiente, al trabajo y a la salud –entre otros- como marcos para reformular las problemáticas institucionales y para construir una legalidad que nos incluya en la vida cotidiana escolar; con una crítica a las concepciones punitivas y disciplinarias, de manera que este posicionamiento favorezca el derecho a ser escuchado en cada situación educativa y, al mismo tiempo, habilite la interpelación en torno a responsabilidades, obligaciones y derechos.

Por último, agradecemos a todas y todos los que se han sumado en la construcción de autorías desde el trabajo docente, especialmente a quienes integran esta expresión de las producciones del XVII Congreso Pedagógico.



Eduardo López
Secretario General

Angélica Graciano
Secretaria de Educación y Estadísticas

Daniel López
Director Instituto Cacho Carranza

VI CONGRESO DE EDUCACION

HACIA UN MOVIMIENTO PEDAGOGICO LATINOAMERICANO

Los días 12 y 13 de octubre de 2012, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se llevó a cabo el VI Congreso de Educación, como parte de una construcción pedagógica del primer encuentro, “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano” realizado en Bogotá en 2011. Impulsado por la Internacional de la Educación para América Latina, se reafirmó que atravesamos un tiempo en el que se comienza a delinear de manera trabajosa, contradictoria y compleja un proyecto para América Latina a partir de un proceso de integración de los pueblos y de sus gobiernos.

En este marco nuestra organización sindical convocó a la participación desde un Movimiento Social amplio que tenga en su agenda la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y encontró la oportunidad de convocar a quienes desde su compromiso y militancia quisieran aportar a la construcción de una política pedagógica sindical. Compartimos en este texto algunas ideas surgidas del debate de las y los trabajadores de la educación que parti-

ciparon en las distintas comisiones del Encuentro y que consideramos suman para la construcción colectiva para un proyecto político, educativo, popular y emancipatorio para nuestra América Latina.

(...) En el marco de los debates de una Pedagogía Latinoamericana es necesario investigar, buscar en nuestra historia nacional, popular y latinoamericana, los elementos identitarios para la construcción de una pedagogía emancipatoria, liberadora, al servicio de las mayorías populares. (...)

(...) Desde la organización sindical durante décadas hemos afirmado que *el acceso a la Educación, desde el nivel Inicial, es un Derecho* consagrado en el marco normativo nacional y jurisdiccional: Constitución Nacional, Ley de Educación Nacional, Constitución de la Ciudad de Buenos Aires y en diversos tratados internacionales suscriptos. *La definición de la Educación como Derecho destaca su carácter universal, indivisible y exigible.*

Para el modelo social dominante, y más para el neoliberalismo residual, existen ganadores y perdedores. Desde esta mirada la inteligencia es concebida como un “don casi divino”, cuando sabemos en realidad que está repartida por toda la sociedad, y las desigualdades de inteligencia son en realidad desigualdades sociales. Como docentes hacedores de luchas y comprometidos con la educación popular y democrática, sabemos de la necesidad de producir sujetos de derechos y de emancipación en nuestra escuela. Como Trabajadores de la Educación sabemos que el “capital” más importante en este complejo mundo del SXXI es el conocimiento y la cultura, y que como todo capital se encuentra desigualmente distribuido (...)

Entonces resulta interesante preguntarse: *¿Cuáles son las relaciones entre lo universal de la cultura pedagógica, lo particular de nuestra cultura escolar y lo singular de cada una de las modalidades de educación? ¿Cómo articular una pedagogía que contemple nuestras realidades culturales, étni-*

cas y materiales tanto nacionales como continentales? (...)

En primera instancia debemos tener presente que abordar el área que nos ocupa desde una posición dialéctica de la educación y la sociedad, nos lleva a valorar el rico manantial de la obra educativa y el ideario pedagógico latinoamericano a partir de una mirada crítica y comprometida con nuestras particularidades, coincidencias y diferencias. Surge así el problema de constituir una "auténtica" y "legítima" pedagogía latinoamericana que contemple una nueva educación antiautoritaria, democrática, integral, liberadora y americanista (...)

Por otra parte, es necesario considerar (...) que el sistema educativo, también sometido a desarticulación por las políticas neoliberales, se encuentra hoy en pleno proceso de reconstrucción y mira al mundo del trabajo con los interrogantes que provocan los universos que se muestran en constante transformación: ¿Puede acompañar la escuela la velocidad de los cambios del mundo actual? Este Universo que se nos presenta fragmentado, diverso, complejo y cambiante y que a primera vista resiste el agrupamiento en dos racionalidades distintas: una racionalidad educativa y una racionalidad productiva (...)

Surge así, una dinámica de construcción



pedagógica y social de un pensamiento y una modalidad educativa de formación para el mundo del trabajo, la cual históricamente estuvo acorde con los requerimientos políticos y económicos nacionales de una formación educativa en clara connivencia con los modelos coloniales impuestos en determinadas coyunturas por nuestras propias clases dominantes. Un pensamiento, y en oportunidades una serie de experiencias escolares, que legitimaron el orden social imperante, al tiempo que pronto también fueron puestas en duda. Ya que, hoy como ayer, nuestros procesos nacionales y continentales educativos necesita-

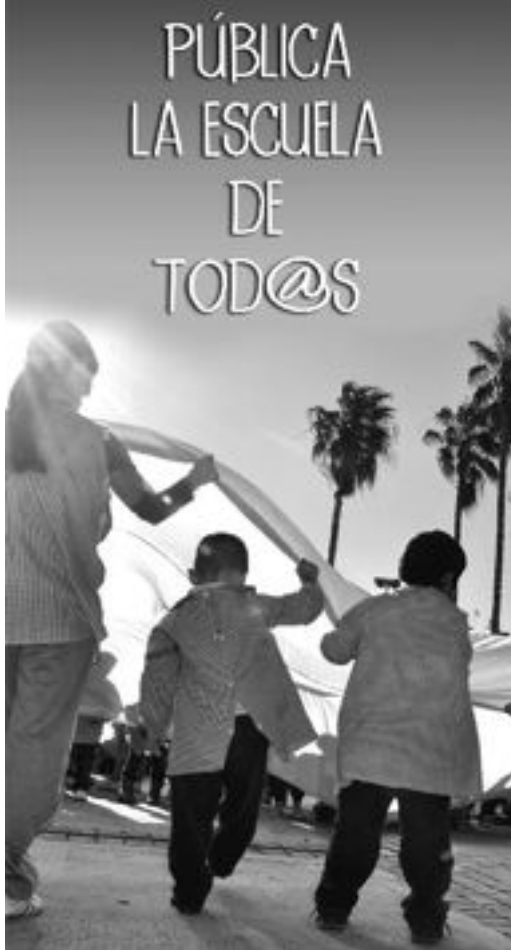
ron y necesitan ser analizados con la finalidad de romper dicha tradición para hacer un pensamiento y una acción propia que contemple a nuestros pueblos, nuestras realidades, contradicciones y potencialidades. Pues creemos que solo así podrán romperse los pálidos reflejos oligárquicos y coloniales de cambios de las estructuras económicas, por nuevos modelos democráticos de desarrollo social y cultural, no ajenos a nuestras realidades materiales y necesidades nacionales como continentales (...)

También la cultura está en profundo cambio y movimiento. Lo que hasta ayer pre-

tendían ser verdades irrefutables, hoy son reemplazadas y desestimadas por otras donde prevalecen valores colectivos y solidarios. Hoy estamos en debate, intercambiando visiones sobre un mismo hecho que nos pone como protagonistas de nuestra historia. Estamos construyendo y transformando caminos. El estado presente genera las condiciones de acceso a los bienes simbólicos, las condiciones de creación y producción de bienes culturales (...)

Por lo tanto la educación, dentro del contexto del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, está signada por avances innegables y a la vez, no está exenta de obstáculos, dificultades, tensiones y contradicciones. La praxis docente, en donde la interpretación debe servir como guía para la acción transformadora, que pone en movimiento procesos de pensamiento complejos y críticos, constituye un campo excelente para una construcción teórica de la pedagogía emancipadora, que nos permitirá pensar en una tarea que no es otra cosa que una construcción permanente, redefiniendo los marcos de pensamiento heredados de una posición Colonial (...)

El objetivo del trabajo será, entonces, generar aportes para el debate pedagógico situado en una concepción de pensamiento latinoamericano que rescate la historia



emancipatoria en lo político, formulando ideas y acciones que den cuenta de un proceso en construcción, abierto e inacabado. Nuestro rol será construir otro sentido para un nuevo orden y no para un disciplinamiento social (...)

Debemos generar marcos teóricos que permitan pensar nuestras realidades de manera independiente, buscando democratizar el conocimiento. Enfrentarse a un pensamiento liberado y categorías de análisis

novedosas e influyentes, es un hecho creador y revolucionario, que exige de un particular esfuerzo interpretativo, para dejar atrás el pensamiento colonizado por uno emancipador (...)

La transformación de una realidad no es tarea de un solo actor, por más fuerte, inteligente, creativo y visionario que sea. Ni solos los actores políticos y sociales, ni solos los intelectuales pueden llevar a buen término esa transformación. Es un trabajo colectivo. Y no solo en el accionar, también en los análisis de esa realidad, y en las decisiones sobre los rumbos y énfasis del movimiento de transformación (...)

Avanzando sobre la sindicalización hacemos posible una pedagogía emancipadora, ése es el lugar desde donde pensamos nuestra práctica. Nos encontramos inmersos en una espectacular batalla cultural, donde la lucha es por el sentido de la EDUCACION. En esta línea de trabajo, la educación en la Memoria y los Derechos Humanos constituye un aporte fundamental para la construcción de una nación justa, equitativa, económica y socialmente desarrollada, y habitada por ciudadanos activos cuya responsabilidad se alimenta también a partir de reconocerse como partícipes de un pasado común (...)





Declarado de interés educativo por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por declaración N° 393/2012 del día 30/08/12

En el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, el día 7 de setiembre constituimos el espacio para el debate y la producción colectiva a fin de avanzar en procesos de formación e investigación que nos posicionen en la transformación del sistema educativo desde una mirada latinoamericana, para que se garantice el derecho a la educación y para que sea posible educar a niñas, niños y jóvenes como personas con derechos que no deben ser objeto de ninguna forma de violencia.

XVII CONGRESO PEDAGOGICO LATINOAMERICANO

MEMORIA Y PEDAGOGIA LATINOAMERICANA

**Derecho de niñas, niños y jóvenes
a no ser objeto de ninguna
forma de violencia**

En la ciudad de Buenos Aires, en un contexto de innumerables situaciones en las cuales la infancia es objeto de violencias -a través de políticas públicas o por la ausencia de políticas favorables para que los niños sean sujetos- creemos central favorecer el protagonismo de todos los actores sociales y educativos. Ese protagonismo implica capacidades colectivas de interpretación de las leyes que expresan el paradigma de los derechos humanos y de interpelación a los gobiernos y a las instituciones desde la experiencia latinoamericana de los últimos años.

Desde esta perspectiva, en la apertura y el primer encuentro del XVII Congreso Pedagógico, se organizaron distintas mesas de trabajo con responsables de coordinación y participantes del Congreso. Cada espacio permitió intercambiar conocimientos y expectativas sobre la convocatoria de la mesa para que los ponentes tengan en cuenta como marco de discusión y para posicionarse en una discusión pública desde las pro-

blemáticas pedagógicas que se plantean desde la experiencia, las prácticas, el trabajo y que aportan a las producciones escritas de su propia autoría.

En los Congresos de UTE, el formato particular que adquiere la escritura es la “ponencia”, para posicionarnos en el debate público bajo los parámetros del discurso argumentativo. Cuando el ponente toma la palabra a través de su escritura, inicia un proceso de decisiones con una intencionalidad que no es ingenua: para quién escribe, qué quiere promover en el lector, qué objetivos persigue y qué efectos quiere lograr con el texto. Escribir las prácticas con el fin de hacerlas públicas es un trabajo no exento de complejidad.

Hace diecisiete años que desde nuestro sindicato trabajamos con la convicción de que las producciones escritas se organizan como espacio para recuperar la palabra de los y las docentes, como sujetos de la construcción de conocimientos, para la transformación pedagógica que este tiempo histórico requiere.

Podemos reflexionar críticamente sobre los discursos cerrados, descontextualizados y fragmentados. Y en ese proceso reflexivo escribir las propias prácticas para posicionarnos en un momento de emancipación de ideas hegemónicas y de principios de subordinación que pretendían determinar el sentir, el hacer y el pensar docente.

Escribir las prácticas implica un proceso de aprendizaje, de articulación teórica, una reflexión sistematizada donde el cuerpo individual se conjuga con el cuerpo social, con lo público, para desarrollar el sentido ético, político y filosófico de la pedagogía y la educación como derecho social. Implica asumir la responsabilidad social y dar cuenta del trabajo docente que se desarrolla en la escuela pública como espacio inclusivo y democrático.

En esta publicación hemos seleccionado fragmentos de varios trabajos presentados y que de forma completa se podrán leer en www.ute.org.ar/congresos. Agradecemos a los ponentes todo el compromiso en la participación y en asumir los riesgos de toda autoría.



“Para entender a una sociedad no hay que ver qué se incluye en ella sino qué queda afuera, qué es expulsado, qué es dañado, qué es excluido”.

Dr. Ricardo Forster*

Conferencia de **Apertura** -Extracto-



El otro día, con gran alegría para mi, festejé haber conocido la última provincia argentina que me quedaba conocer, Catamarca. (...) Estamos viviendo un tiempo en nuestro país, un tiempo argentino, también un tiempo sin duda sudamericano, por eso me parece espléndido que también el Congreso Pedagógico se haga bajo la impronta de un redescubrimiento profundo decisivo y ojalá que irreversible del lugar que la Argentina tiene dentro de esta invención extraordinaria, también compleja que hay que ir construyendo todos los días que es el espacio latinoamericano.

Creo que es un tiempo de mucho debate, también de confrontación, eso hay que decirlo. Cuando en una sociedad pasan

cosas significativas, cuando retorna lo mejor de la tradición política, cuando la democracia vuelve a ser una invención cotidiana en el interior de su vida social, lo que emerge es la diferencia, las tensiones, las contradicciones, lo no resuelto, por lo tanto la propia experiencia del conflicto tiene que ver con la energía que subyace a la vida de una sociedad. Una sociedad “del consenso”, una sociedad del gerenciamiento abstracto, una sociedad de tecnócratas, una sociedad reducida a la lógica empresarial, por supuesto que se crea a sí misma una sociedad “sin conflictos”. Pero en verdad es una sociedad vaciada, amorazada, sin capacidad de los sujetos reales de poder hacerse visibles y ser portadores de sus propias ideas y derechos. Ya hemos conocido lo que significa la lógica mercadocrática, el dominio de un economicismo político, con lenguaje del mundo empresarial trasladado a la escena pública, al Estado y a lo que quedaba de

él, a la administración. Y hemos padecido lo que significaba la invisibilización de actores sociales, de sujetos y todo lo que eso significa una carga poderosa de violencia. Ustedes lo saben mucho mejor que yo, la violencia no es simplemente el ejercicio brutal salvaje de la violencia física, hay una violencia mucho más sutil, mucho más perversa, que trabaja y horada, mucho más sistemáticamente en la vida social, en el mundo de las subjetividades, esa violencia tiene que ver con el lenguaje... Para entender a una sociedad no hay que ver qué se incluye en ella sino qué queda afuera, qué es expulsado, qué es dañado, qué es excluido. La Argentina, sin duda lucha denodadamente, o al menos una parte de la Argentina y creo que los que estamos acá estaríamos dentro de esa parte, lucha denodadamente por reconstruir vínculos, construir puentes, reconstruir relaciones que fueron brutalmente dañadas (...)

* Doctor en Filosofía. Investigador y profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y de la Facultad Libre de Rosario.



Cuando uno mira esos 25 años entre 1976 y 2001 se encuentra con un tiempo que ejerció una transformación radical de la vida social, cultural, política e institucional y cotidiana. Algo muy profundo estalló en el interior de nuestra sociedad que generó precisamente esas transformaciones de las cuales en gran medida todavía somos deudores. Transformaciones que se fueron profundizando, que fueron creándose como núcleos potentes de la propia percepción social a lo largo de los años finales de la década del 80, y sobre todo a lo largo de la década del 90. Cuando decimos neoliberalismo, concepto que es necesario repensar, discutir, clarificar, no decimos simplemente desindustrialización, extran-

jerización de la economía, final de leyes sociales, pauperización, concentración de la riqueza, aumento de la desigualdad, sino también y fundamentalmente, proceso de profunda conmoción en el interior de las representaciones sociales, un mecanismo extremadamente sutil a través del cual las formas de subjetividad fueron variando sistemáticamente, una profunda transformación del mapa cultural simbólico. No podríamos pensar esas sociedades y todavía indagar sobre nosotros mismos si no estuviésemos en condiciones de abrir esa maquinaria, ese funcionamiento transformador de las vidas sociales que lleva el nombre de capitalismo neoliberal.

El capitalismo neoliberal produjo una ruptura en el interior de la vida social, en el interior del lenguaje, en el interior de las lógicas de la convivencialidad, en los mapas urbanos. No dejó nada sin tocar, tocó el diseño de las ciudades, tocó el diseño de las escuelas, tocó el diseño de las enseñanzas, tocó el diseño de la educación, tocó por supuesto el diseño de la vida social, tocó el diseño al interior de la vida de las familias, tocó el diseño de los medios de comunicación, tocó el diseño de lo que llamaríamos la sociedad del espectáculo, tocó el diseño de la industria de la cultura, tocó el lenguaje, es decir, nada de lo que hace a las relaciones entre las personas, nada de aquello que es medular para pensarnos como sociedad permaneció intocado a lo largo de 25 años. Uno podría, sin duda decir, que el período de la dictadura, la herida profunda que la dictadura generó terror social, fue una marca muy intensa que también fue generando a lo largo de los años subsiguientes, incluso de los años democráticos, una continuidad metamorfoseada como diría el viejo y querido León Rozitchner en un terror que habitó en lo profundo del cuerpo de la sociedad Argentina (...)

Lo cierto es que los años 60 y 70 con las interrupciones continuas de las dictaduras, fueron tiempos donde todavía nuestra sociedad, la dimensión de lo público, del en-

cuentro, de las calles, de las plazas, las escuelas, los diálogos, la confianza, el secreto para el amor pero no para la vida, fueron profundamente mutilados y perturbados. Un nuevo intimismo surgió con los años de las dictaduras del que nunca terminamos de salir del todo, las relaciones de amistad que se hacían al comienzo, se hacían bajo una ley no escrita que era no hablar del pasado, no recordar los tiempos previos a ese primer encuentro hasta que quizás la confianza, el tiempo transcurrido, nos permitían empezar a contar algo pero...no todo, porque los silencios, los tabicamientos, los sonidos necesarios, estuvieron a la orden del día. Tanto fue así que en los primeros años de democracia y cuando se llevaron adelante los juicios contra las juntas militares, una de las condiciones que hicieron "posibles esos juicios", fue cuestionar la condición del olvido de los desaparecidos, quiénes habían sido, qué biografías, qué historias, qué lenguajes, qué sueños, qué ideales para hacer posible un juicio que pudiese efectivamente juzgar a quienes habían a-sesinado a inocentes. Significó una pequeña y primera reparación. Pero esa lógica del repliegue intimista marcó profundamente la vida social e inició un proceso de repliegue de lo público en sí mismo que se fue radicalizando y bajo otras condiciones encontró, hacia el final de los 80 y los largos años 90, otro momento clave y decisivo del triunfo de ese

intimismo que nosotros después llamamos privatización de la vida que se hizo en detrimento de aquellos espacios compartidos, los espacios públicos, incluso con los propios espacios institucionales en los que nos movíamos y en los que estábamos (...)

Por eso pensar el presente es pensar la genealogía, pensar el modo como se fue desplegando ese proceso de profunda herida en el interior del cuerpo social, del cuerpo cultural, de los lenguajes de los que somos

portadores, porque cuando le pasa algo al cuerpo social, le pasó algo inmediatamente al lenguaje. No hay una lógica de la exclusión que al mismo tiempo no se condense en una retórica de la exclusión. El lenguaje, como las personas y las sociedades también atraviesa momentos de duras penalidades de vaciamiento, de empobrecimiento, de envilecimiento de fragilidad extrema, palabras de nuestro diccionario más ricos de nuestros sueños más significativos quedaron fuera del espacio público, fuera del reconocimiento,



fuera incluso en muchos casos de nuestras bibliotecas (...)

El tercer mundo era el vertedero de la historia, el lugar de las miserias, de la imposibilidad, de la pobreza más infame, de la corrupción. Así como en la Argentina hubo provincias inviables, todo un continente fue declarado inviable. África era inviable, a eso le agregaron el sida, y las pestes, las guerras civiles, la corrosión interna de sus sistemas políticos y América Latina se convirtió en territorio de la experiencia primero de las dictaduras más infames y feroces y después en territorio de las experiencias de laboratorio neoliberal. Se convirtió en el continente más desigual del planeta, no más pobre que el África, sino el continente más desigual, toda la riqueza cada vez en menos manos. El mundo en los últimos 30 años se ha convertido en un proceso exponencial de concentración de la riqueza. Pero lo cierto es que ese pasaje, permitió por un lado la criminalización y por el otro que, en tanto el estado era una máquina oscura que debía ser vaciada porque era responsable de todo el mal por el que pasaba una sociedad, mientras el Estado se retiraba, crecían las ONG, fue el tiempo de filantropía, las nuevas damas de sociedad del siglo 20 y 21 venían a reemplazar a la bisa-buelas de doble apellido y el mundo



se llenó de filantropía y de suecos y canadienses recorriendo las sociedades infames del tercer mundo tratando de ayudar a los pobrecitos. De haber sido sujetos de una historia incendiada, portadores de futuro desde Emiliano Zapata hasta los luchadores del África negra a convertirse en miserables, inviables (...)

Esa concepción, el otro como inferior subalterno en el sentido de no ser portador de lengua, derecho, de nada, dominó la vida de los 90 profundamente, en nuestra sociedad y en gran parte del mundo. El hecho de pensar, por ejemplo que Europa era un lecho de virtudes democráticas, un

continente que entre 1845 y 1945 para no ir más lejos, en 100 años pasó por la trituradora de carne a más de 100 millones de seres humanos y expulsó a muchos más, en guerras, en hambrunas, en campos de exterminio. Siempre es importante recuperar lo que tiene que ver con las especificidades: tenemos nuestros propios horrores, no cabe duda, muy oscuros y muy duros, pero también tenemos nuestra pequeñas virtudes y una de esas pequeñas virtudes es seguir todavía insistiendo, entre otras cosas, con la importancia decisiva de la educación pública y creo que ustedes, los que ponen el cuerpo en el interior de este mapa tan complejo dentro de una sociedad, en gran parte estallada como sociedad, son los que mejor saben lo que significa estar allí en esa trinchera y al mismo tiempo sentir, que ahora uno está en una trinchera pero sabe que de nuevo hemos reconstruido la voluntad colectiva, y que hemos dado un paso decisivo para salir de esa trinchera e irradiar de nuevo la concepción democrática, pluralista y emancipadora que solo puede emerger de la educación pública.



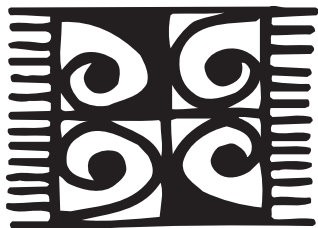


Conocimiento e Identidad Latinoamericana

Las diversas formas de violencia ejercidas en Latinoamérica a través de la colonización, el imperialismo, los gobiernos dictatoriales y las prácticas culturales, nos interpelan para repensar la pedagogía como construcción de nuevas formas discursivas, solidarias y democráticas. Entonces, ¿Qué significa posicionarse como educadores latinoamericanos? ¿Qué significa conocer, enseñar y aprender como sujetos latinoamericanos? ¿Cómo se articula la diversidad cultural de los niños y niñas de nuestras escuelas en el proyecto curricular?

La Escuela que se piensa, se conoce y se transforma

Escenas y reflexiones



*"No hay búsqueda sin esperanza,
y no la hay porque la condición del buscar humano
es hacerlo con esperanza.*

*Por esta razón sostengo que la mujer y el hombre son esperanzados,
no por obstinados, sino como seres buscadores".*

Paulo Freire. "El grito manso".

Por Lucía Silvia Beveraggi *
Erika Chalandovsky **

Identities and bonds are two vital aspects for the formation of girls, boys and young people, ¿Qué sucede con ellas en la escuela?

Decidimos en un primer apartado, relatar cada una dos anécdotas puntuales, para representar algunas escenas cotidianas y desde ahí despertar la reflexión. Estas historias tratan sobre los vínculos, la identidad, la cultura, momentos

que surgen en las escuelas, generan significados y dejan su huella. Desde ya que no es todo, no es lo único que sucede, es un recorte, una foto de una realidad muy compleja, con una historia atravesada por diversas aristas. De todas formas, este recorte, pretende ser ilustrativo y motor para el cambio y la transformación. Es una foto que busca inquietar, indagar, preguntar, dialogar y enlazar sueños y acciones.

En un segundo apartado, nos propusimos bucear, de manera conjunta, en los maes-

tros pedagogos de nuestra América Latina para recuperar los contenidos de amor, compromiso, integración e igualdad para las escuelas de nuestra Patria. En una primera instancia nos abocamos, con el soporte de los autores pedagogos latinoamericanos, a reflexionar sobre el lugar de la pedagogía en la educación, luego analizamos primero las dos anécdotas que refieren a los temas de identidad y luego las dos que tratan sobre los vínculos pedagógicos. Finalmente, elaboramos conclusiones en las que rescatamos la importancia de rastrear e incorporar la historia de nuestro pueblo en la escuela, transformando el contrato escolar para permitir que ingresen todas las identidades y se in-

* Profesora CENS.

** Docente. Área curricular.

corporen al aprendizaje. Un aprendizaje que creemos tiene que apostar por lo afectivo, la alegría, el juego, la creatividad. Para nosotras educar no es transmitir sino reconocer al otro y compartir relatos, integrar las vivencias de nuestros antepasados para que sean apropiadas por las nuevas generaciones y así, al sentirse protagonistas de la historia, promuevan el cambio. Creemos profundamente que la pedagogía, como instancia de praxis y la pedagogía latinoamericana como construcción desde lo propio, nos permiten repensar algunas prácticas en pos de construir una escuela como espacio de sensibilización del mundo que nos rodea y de comprensión de la raíz común de la humanidad; por ende son luces a seguir en el camino por una mayor democratización de la escuela pública y popular. (...)

La importancia de la Pedagogía como motor de transformación

Entendemos a la Pedagogía como un acto complejo y constante, que no está basado en la simple reflexión, sino que es, más bien, la reflexión sobre, y a través de, la práctica. De este modo, constituye una doble función en relación permanente y simultánea.

Por otra parte, además, todo acto pedagógico conforma un vínculo. Este vínculo, in-

tangible, entre sujetos pedagógicos propone un intercambio de conocimientos, palabras, emociones, miradas, sentimientos, sonrisas, gestos.

Por ello mismo, creemos, que en la educación no alcanza con la simple repetición de contenidos, es más que eso; es la posibilidad de apropiarse lo transmitido, lo que permite compartir esos relatos y habilitar el aprendizaje.

Cada generación necesita recibir lo vivido por sus predecesores. En este sentido, es que la Escuela pública y popular de hoy

“Enseñar es una alegría
y aprender lo es aún más,
por ello todo acto pedagógico
debería estar empapado de
alegría. Las Escuelas deberían
ser lugares alegres, donde
los niños construyen
sus primeras amistades y
hacen sus primeros
descubrimientos sobre
el mundo. ”

ofrece un escenario maravilloso de oportunidades y nos invita a repensar las prácticas heredadas, a tomar esos aprendizajes y a crear y reinventar en otros aspectos. Este fenómeno no es biológico, sino que tiene que ver con objetivos históricos. Una educación bien lograda ofrece espacios libertad.

Una pedagogía Latinoamericana, debería entonces compartir relatos sentidos, vividos, propios de nuestras historias y culturas; de nuestras comunidades. Este es el desafío que debemos alcanzar, a través de la pedagogía y de repensar para qué nos educamos: ir construyendo una Escuela cada vez más pública, popular y democrática.

Creemos en la importancia de estos conceptos, pero también sabemos que la realidad es un proceso complejo y contradictorio. En este sentido, acordamos profundamente con las reflexiones de Zemelman, porque sabemos que la educación, está compuesta, por políticas educativas que rigen, orientan, ponen marco y énfasis en intereses que, hasta fines de los años 90 no tenían su centro en nuestra América, sino más bien en beneficios extranjeros (...)

(...) Estas decisiones políticas, que van moldeando y construyendo identidad, no sólo dentro de la Escuela, sino en la sociedad misma, tienen motivos que afectan intereses concretos y de diversas áreas. In-

tereses que, en ciertas ocasiones, están lejos del bienestar de nuestros niños y niñas; porque no los conocen y porque están lejos de nuestra sociedad en su conjunto y que no abonan a la humanización de las prácticas sino que las estandarizan.

Es necesario un espacio donde el pensar la enseñanza, no sea la burocratización de la didáctica, sino más bien, se ponga en el centro el bienestar y la potenciación de nuestros jóvenes tal como son y ampliando los márgenes de lo que pueden ser: eso es la Pedagogía.

Son nuestros diálogos con Martí, Rodríguez, Freire, Cossettini, Iglesias, Zemelman, Quintar, los que nos hacen renovar la apuesta, los que nos llenan de esperanzas. Los que nos invitan a pensar que hay otras formas de educar. Que hay otra forma de entender al otro, como un hermano latinoamericano, con quien tenemos mucho en común y mucho por compartir.

Desde ese lugar es que ponemos nuestro cuerpo para reflexionar sobre las transformaciones que soñamos, como docentes de Escuelas públicas y populares de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 2012. Tomando el legado de nuestros maestros Latinoamericanos, pero pensando desde nuestra realidad, nuestro aquí y ahora, con sus límites y posibilidades (...)

Identidad - es: lo prohibido y lo permitido y las costumbres latinoamericanas

(...) Los pequeños actos de negación de la cultura popular tienen como contrapartida imposibilitar que los jóvenes se piensen como protagonistas de la sociedad y actores de transformación, promoviendo el conformismo y la desesperanza.

El desafío es hacer dialogar lo afectivo de cada uno, esto es sus gustos, sus intereses, su estética, su club de fútbol, sus enojos, sus frustraciones, sus dolores, sus alegrías... sus historias, con la cultura que construyeron quienes los antecedieron.

El juego entre lo instituido y lo instituyente es el movimiento de la sociedad, es el diálogo entre las generaciones, es el compromiso de una sociedad con los jóvenes. Sostener con firmeza que no todo está dado, que hay mucho por hacer y por transformar, dar espacio a lo nuevo, a lo incómodo, a lo inconveniente, a lo caótico es una forma de garantizarles a los jóvenes su derecho a accionar sobre la realidad y en esta búsqueda aceptar sus nuevas identidades es la forma de acertar (...)

(...) Enseñar es una alegría y aprender lo es aún más, por ello todo acto pedagógico debería estar empapado de alegría. Las Escue-

las deberían ser lugares alegres, donde los niños construyen sus primeras amistades y hacen sus primeros descubrimientos sobre el mundo.

Los docentes tenemos el privilegio de ser los responsables de la formación de los futuros habitantes de la Patria Grande. Ser docente es complejo, pero ante todo es una elección y una alegría. En este contexto de oportunidades es en el que debemos sostenernos para potenciar las subjetividades de nuestros jóvenes, ya no queremos niños "encorsetados" que pregunten lo que corresponde, que respondan lo que ya saben, que se vean lindos y emprolijados; y sepan las respuestas de las evaluaciones educativas internacionales. Hoy queremos, promovemos y esperamos jóvenes "impertinentes", "inoportunos", "inesperados", soñadores, creativos, innovadores, que nos dejen sin palabras, sin respuestas, que inventen sus preguntas; que nos obliguen a salir a pasear, a buscar, a indagar, que corran los trazos de lo correcto, que impriman sus sonrisas y sorprendan generando desconcierto a todo aquel que cree que ya lo sabe todo, desnaturalizando lo cotidiano con la frescura y la potencia de la juventud.

Queremos jóvenes que amen sus historias, sus identidades, sus culturas y exijan ese respeto.



Quien quiera oír que oiga



Por Leticia María Huidobro*

Sujeto Latinoamericano

Para el abordaje de una pedagogía latinoamericana es necesario que el conjunto de educadores y educadoras se posicionen, nos posicionemos como sujetos latinoamericanos, lo cual, se constituye en una real complejidad. Seguramente como población diversa en que nos constituimos, poseemos un conjunto de potencialidades que nos hacen singulares... todo un bagaje cultural que se fue recibiendo de generaciones anteriores y que hoy en algunos de nosotros pide que se haga explícito. Porque si se quiere que de una vez por todas nuestra Latinoamérica forje una identidad propia hay que transitar, volver a las raíces, conocerlas, aprehenderlas para construir puentes identitarios en pos de producirse el verdadero sujeto social latinoamericano. Se trata de crear conciencias, conciencia de que fueron 500 años de "muerte anónima

y congelada" para naturalizar un origen "único" valedero venido luego de cruzar el océano. Vale la aclaración con esta expresión que se trata de un proceso de desmemorialización de las raíces, una batería intelectual de ideas hegemónicas que trabajaron a fondo la subjetividad latinoamericana.

El tallado de la fragilización del hombre americano con la intención de los sectores de poder de formar "hombres homogéneos" al estilo europeo para favorecer a los monopolios y oligopolios del mundo moderno hizo que poco a poco fuera ganando terreno la naturalización ideológica. ¿Qué mejor para el sector hegemónico? Dejar a los habitantes de este territorio con la incertidumbre, la confusión, el silencio y un posible "olvido" imposible, valga la redundancia de las causas que forjan al sujeto social latinoamericano.

Durante varios siglos se practica el mol-

deado en los americanos por los países del primer mundo en pos del triunfo de sus propios mercados. Así pusieron sus dispositivos en funcionamiento para el "fin de nuestra historia" porque según algunos como dice la canción, la historia la escriben los que ganan. ¿Y cuál es el fin de nuestra historia? La desaparición física e ideológica de todos aquellos de otras razas que no fueran la blanca, de toda religión que no fuera la judeocristiana, de toda idea de rebeldía en búsqueda de los vientos de libertad e independencia.

¿Hay que descolonizar entonces? Hay que deconstruir 500 años de "silencio" para construir ideales genuinos de libertad y emancipación que llega en la medida en que se tome la decisión de considerar al "ser" americano como sujeto en el que se integra el sentir, el pensar, el hacer y como productor de su propio proceso de vida, aunque a veces haya que dejar un poco en carne viva una herida sangrante que con

* JGEP. Formación Profesional

fuerza sanará con la revolución educativa que tanto muchos de nosotros espera (...) (...) Así, poner en funcionamiento los procesos para la revolución implica un cambio de memoria que aún puede que no esté explícito en la conciencia de todos/as. Se necesita una reeducación en cuanto al conocimiento del origen, de los ancestros, de las raíces, de las creencias, de los por qué y los para qué de los signos que nos identifican, de la historia que contaron como historia oficial, de la otra historia que quedó bajo tierra. Porque deconstruir y recuperar lo que antecede es el punto de inicio para la construcción de un puente hacia la verdadera identidad americana. Para lograr esto hay que poner en funcionamiento ideas, estrategias, acciones que lleven a la recuperación de la cultura que nos hizo nacer.

Entonces, qué se quiere recuperar quizá sea el primer paso para crear un “puente identitario” que lleve a puerto. ¿Cuál es el puerto? Un sujeto emancipado del eurocentrismo dominante que vino por todo, por la tierra, por el hombre, por la cultura. Está bastante claro quiénes forman parte del primer mundo y quiénes no.

Varias son las palabras que necesitan ser pensadas y compartidas: Sujetos latinoamericanos – implícito – raíces – puentes identitarios – anonimato y naturalización –

poder hegemónico – homogeneización – posible olvido imposible – fin de nuestra historia? – silencio – nuevo descubrimiento? – revolución – la esperanza – la otra historia... la pedagogía nuestra.

¿Cómo nos constituimos en sujetos latinoamericanos?. ¿Qué sabemos de nosotros mismos? ¿De nuestros orígenes? ¿De la tercera, cuarta o quinta generación que nos antecedió? ¿Se trata de generaciones de inmigrantes tanto maternos como paternos? O mezcla con indios y/ o negros? Puede que muchos ciudadanos como nosotros conozcan que cada quien era hijo o hija de quien, que vivían de alguna manera en tal pueblo y puedan descubrir qué rasgos tienen de parecido y qué rasgos tienen de distinto. Entonces, lleguen a una acabada síntesis. Hay civilizaciones como las del este por ejemplo que no sólo conocen perfectamente de dónde vienen sino que su vida gira en torno a la conservación de la cultura y sus costumbres frente al paso de miles y miles de años. Seguramente los descendientes de europeos puede que tengan información más precisa. Pero, ¿qué pasa con aquellos a los que les falta toda o una parte de su historia porque la información llega a medias, porque la transmisión oral familiar llega no exacta, equivocada o encubierta por sus antecesores que pueden haber sido transmisores de cultura o no pero que llega en forma fragmentada

e inacabada? Muchos vivimos la incertidumbre ancestral, la llevamos dentro y eso se va trasladando de generación en generación. ¿Cómo dar vuelta esto? Con la convicción de querer tener conciencia de ser lo que uno es, no por la historia “oficial” que escribieron otros sino por aquella que aun queda por escribir...Camino difícil, desafío atrapante.

Se encuentran ejemplos múltiples pero qué mejor que conocer el propio en este camino de la recuperación ancestral. Y los educadores tenemos un compromiso real si pretendemos una pedagogía latinoamericana de liberación. No estamos exentos, ¿y qué hacemos con esto? (...)

El puente

“Es necesario que cada educador y cada educadora conozca y/o recupere la propia historia que lo forjó”.

Porque todo ser humano tiene derecho a conocer su identidad. Porque sin autenticidad no hay puente sustentable. Asumir con fuerza el compromiso social que hoy le toca a la educación se constituye en una obligación y en un derecho a la vez respecto de uno mismo y para con los otros, para con la comunidad en la cual cada uno se inserta (...)

“Es necesario que cada educador y cada educadora asumamos el compromiso de ser educadores y educadoras sociales”.

Si lo que pretendemos es poder llegar a una “revolución pedagógica latinoamericana” y constituírnos en educadores y educadoras sociales, es primordial que nos constituyamos como sujetos sociales. Y esto se logra con la idea de empezar a ver con otros ojos, con los ojos de la integración de mente – cuerpo – espíritu tan escindido a lo largo de la historia y que tan beneficioso fue para los propulsores de la modernidad. Es más fácil forjar un sujeto fragmentado vulnerando su subjetividad y así obtener sujetos homogéneos funcionales a los poderosos. Y los educadores/as somos producto de ello (...)

“Es necesario que cada educador y cada educadora construya en forma colectiva puentes identitarios tendientes a una pedagogía de la esperanza”.

Las ideas anteriores sí o sí provocan la transformación de uno mismo que lleva a la búsqueda de nuevos elementos que conformen la identidad de la esperanza como la construcción de la visión latinoamericana de la educación del siglo XXI que consiste en la creación de puentes, puentes identitarios de pensamiento, de sentimiento y ac-

Varias son las palabras que necesitan ser pensadas y compartidas:

Sujetos latinoamericanos –
implícito – raíces – puentes
identitarios – anonimato y
naturalización –
poder hegemónico –
homogeneización –
posible olvido imposible –
fin de nuestra historia? –
silencio – nuevo
descubrimiento? –
revolución – la esperanza –
la otra historia...
la pedagogía nuestra -

ción. Puentes de pensamiento en cuanto a la deconstrucción de la naturalización, el trabajo de no quedar en la fijación de la cultura heredada, la construcción de la esperanza con el principio ético de respon-

sabilidad solidaria por la vida plena de toda la humanidad. Esperanza que dé una vida nueva a la corporalidad de un sujeto victimizado (...)

(...) Invito a todos los y las colegas a sumarse en este desafío que llena de plenitud cuando uno va reconociéndose en sus ancestros a través de los otros encontrándose con uno mismo. Cuando digo colegas también los educadores/as populares, trabajadores/as sociales, psicólogos/as, psicólogos/as sociales acompañantes terapéuticos/as, trabajadores voluntarios/as, toda la comunidad. Porque Patria somos todos/as y la hacemos juntos porque si no se cumple aquello que dice: *“las penas son de nosotros y las vaquitas son ajenas”*.



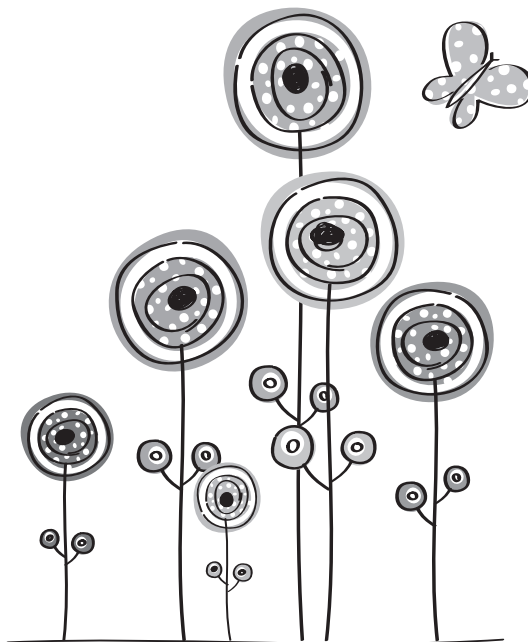
Pueblos Latinoamericanos en el Jardín de Infantes

Por Valeria Magliochetti *

El siguiente trabajo está desarrollado a partir de una experiencia realizada en un jardín de infantes del Barrio de Flores, de Capital Federal, desde mi lugar como maestra curricular de música en las salas de 4 y 5 años.

Surge ante la preocupación por la situación de la escuela en general y por la necesidad propia de repensar y rediseñar estrategias que me permitan transitar de otra manera mi práctica docente.

La Escuela a la que pertenece el jardín de infantes hace más de 2 años que se encuentra en obra, por lo tanto se trabaja en malas condiciones edilicias y con una gran contaminación sonora, entre otras problemáticas. Por otro lado, los niños son alrededor de 30 por sala, varios de ellos con importantes dificultades y complejidades emocionales, afectivas y un alto nivel de agresividad. Mi horario de llegada es a las 13,30 hs., por lo tanto, teniendo en cuenta que es un jardín de jornada completa, es luego del descanso, posterior al almuerzo. Siempre noté un



gran cansancio en los niños, agotamiento, aburrimiento, apatía y fastidio. En sus caritas notaba un cierto desinterés por las propuestas y actividades, más allá de las estrategias o ideas que proponía como docente. Toda esta situación me generaba gran angustia ya que sentía una gran frustración (...)

(...) ¿Qué imagen le damos a los niños si pensamos y expresamos constantemente que todo está mal, que nada vale la pena, que todo está al revés? Es nuestra responsabilidad brindar y abrir nuevos caminos y desarrollar nuevas estrategias y pensamientos que generen un cambio de posición.

Es en ese momento donde comienza en mí una búsqueda personal, de reposicionamiento como docente y como militante de la educación, cómo desde un recurso simbólico cultural maravilloso como es la música, lograr un cambio subjetivo en los niños y por qué no, en la Institución.

Una de las primeras preguntas que me hice en el momento de pensar un estilo musical o un repertorio de canciones fue: ¿existe la música infantil? o ¿los niños sólo deben escuchar canciones infantiles? ¿Es una condición del docente enseñar canciones infantiles? Con lo que me encontraba en el transcurso de esa búsqueda es que generalmente la música "pensada" e "inventada" para ellos, tienen un fin comercial o en otros casos quizás ese no era el fin pero me dis-

* Docente – Psicóloga. Área Música.

gustaba o no les encontraba una vuelta interesante del por qué y para qué enseñarlas.

Otras de las preguntas que me he formulado fueron en relación a la identificación con el recurso y el material de trabajo. Yo creo y estoy convencida que si no logramos esa identificación y no nos apropiamos de nuestro saber, no se logrará un auténtico proceso de enseñanza y aprendizaje (...)

(...) Comienza de esta manera un trabajo sobre la Identidad individual y cultural de cada niño, de mí como docente y argentina, rosarina que hace 3 años que vive en esta ciudad, la identidad de los niños que provienen de otros países y se radican en la ciudad de Bs. As.

Cuántas veces como docentes proponemos o muchas veces imponemos un saber o varios o quizás actividades no adaptadas, inventadas, realizadas o pensadas para determinados niños con un contexto social y cultural. Debemos comenzar desde el saber del otro, del niño, ya que no podemos ni debemos presuponer que nosotrxs contamos con un saber, un conocimiento y que los niños "no conocen" o "no saben".

Un día consigo un CD con un compilado de música del mundo. Elijo un tema que se llama "La mariposa" y es una canción que acompaña una danza y un ritmo típico bo-

liviano, una "Morenada". Enzo, Gaby, Fabi, Yoel, Linda, Danitza, sintieron que la música les vibraba en el cuerpo, una alegría los transformó, sus caritas felices... ¡ahí es cuando comenzó el baile!

Un proyecto en contexto

La propuesta de realizar el proyecto de "Pueblos Latinoamericanos en el Jardín", se fue desarrollando y desplegando en el transcurso del año. Comencé con la propuesta de canciones y músicas de nuestro país y de pueblos americanos. Sorprendentemente ante las propuestas musicales, en aquellos niños que estaban dormidos y "desinteresados", aparecía la alegría y el interés por las propuestas. No sólo comenzamos a bailar y a cantar con ganas y alegría sino además conversamos e intercambiamos experiencias, conocimientos en relación a viajes, anécdotas familiares, hablamos de lxs abuelxs, tíxs, primxs, de sus nombres y de lo que hacen, de recuerdos, del barrio en



donde viven, donde todas las noches los hombres bailan Tinkus, la danza típica boliviana. También de las comidas, las bebidas y la vestimenta.

Así fui y fuimos aprendiendo sobre otras culturas y costumbres. El Tinku es un baile boliviano, que representa una lucha entre hombres. También es bailado por mujeres, por lo tanto varias niñas nos han enseñado el paso básico de dicha danza. Tinku sorprendentemente en quechua significa "encuentro", así que resignificando el nombre del proyecto, podría ser "Encuentro desde la música latinoamericana" o "Encontrándonos desde la música" (...)

(...) De esta manera fuimos construyendo saberes, conocimientos y experiencias, que ya nos pertenecían a todxs. También lazos entre todxs.

Claramente, no éramos los mismos que antes...algo había cambiado en nosotrxs.

La música, nuestra identidad, interculturalidad.

De esta manera, la música dejó de ser un fin en sí mismo. Ahora era una excusa, un medio para crear, compartir, construir, expresar, transformar realidades.

A la música siempre la viví y la sentí como



lenguaje artístico, creativo. No sólo se crea y se expresa a través del canto de una canción o de la interpretación de un instrumento o danza. La música posibilita el desarrollo de la creatividad y de la expresión a través de diferentes medios. Identificarnos en una canción, en una música implicaba que recordemos, que relatemos una experiencia vivida o contada, que aparezca el lenguaje en palabras para expresar esos sentimientos. Algo muy valioso, sobre todo si pensamos que son niñxs que están aprendiendo a hablar, a expresarse, a comunicarse. Brindarles las herramientas necesarias para que puedan hacerlo es un derecho con el que cuentan. El arte es fundamental en este proceso, porque nos posibilita herramientas simbólicas para desarrollar nuestro modo de estar y de vivir en el mundo.

Otra idea que sostiene mi práctica docente es la de la música como facilitadora del lazo social. Cuando digo “ya no somos los mismos que éramos” implica que desde la música logramos enlazarnos, mirarnos, escucharnos. Esto tiene que ver con el desarrollo y la construcción de la identidad. La Identidad es la herencia, las costumbres, la historia, la cultura.

Claro que todo fue trascendiendo a la música, porque lxs niñxs cuando sienten que se encuentran en un espacio propicio,

comparten sentimientos y emociones personales así como también preocupaciones y angustias. Muchas veces ha sucedido que la actividad pensada para esa jornada debió suspenderse por surgir un tema o alguna cuestión urgente o importante y requería de tratarlo en ese momento y postergar la actividad.

Hacer lazo social, es socializarnos, con nuestros pares y adultos maestrxs desde el respeto de los derechos de todxs y fortaleciendo la identidad de cada unx. Es responsabilidad y deber de lxs docentes y maestrxs brindar un derecho a la identidad, desde la enseñanza de cada día, de manera respetuosa y acorde a la edad. La música funcionó para mí como un vehículo, un posibilitador, una herramienta que nos permitió no sólo encontrarnos sino pensar, repensar, valorar y fortalecer nuestra identidad la de cada uno y la de todos como grupo (...)

(...) La manera de encontrarnos y encontrarse es desde la Identidad, nuestra identidad como pueblo, como cultura como sociedad. Aprender y transmitir, compartir nuestros derechos y los de lxs niñxs. Partimos de una búsqueda interior, que tiene que ver con lo cultural, con la historia, con la identidad, con nuestro deseo. De esa manera partiendo de ese eje y de nuestro saber desarrollado en nuestra formación y

práctica docente posibilitamos otro tipo de práctica basada en el respeto, en la libertad, en la democracia.

Esta experiencia nos demuestra que la búsqueda es colectiva, que la construcción es colectiva, niñxs y adultxs, en el medio educativo, en la escuela pública.



A la música siempre la viví y la sentí como lenguaje artístico, creativo. No sólo se crea y se expresa a través del canto de una canción o de la interpretación de un instrumento o danza, sino que la música posibilita el desarrollo de la creatividad y de la expresión a través de diferentes medios.



Identidad de de género y orientación sexual

Nuestro país vive un momento político de ampliación de derechos para las identidades de género y orientaciones sexuales. Proponemos entonces el desafío de pensar nuevas pedagogías para desarrollar la educación sexual en la escuela, desde una perspectiva de género para que la liberación y el respeto lleguen a todxs. ¿Sostenemos acciones pedagógicas que lleven adelante la inclusión que se enuncia? ¿Qué daños implica la homofobia y la misoginia en las masculinidades y femineidades en formación? ¿Cómo se plantea en la escuela la relación que tienen el género y la sexualidad con la adquisición de saberes?



La huella de Luna

Por Emilse Aguilar*

La niña sin moñitos

Primero día de clases, impecable, el sol acompaña con su calor y su luz a los alumnos de 1° grado. En fila, ordenaditos de menor a mayor, esperan el saludo de la directora. Lo escuchan con nervios y pasan a sus aulas. Luna también, pero la mirada de todos se sostiene en ella. Dicen en murmullos y con una sonrisa plástica “pobre, la mamá se equivocó y le compró la mochila de car’s”. No la mamá no se equivocó, Luna la eligió y por suerte la mamá escuchó a su hija. Así comenzaron a imprimir una huella.

El escenario, un patio de jardín de infantes, miradas inquisidoras que acompañan como

si fueran necesarias, pero Luna no las quiere, simplemente necesita que la respeten y dejen de mirarla como si es “rara” o “pobrecita”

Los maestros somos parte, compartimos y debatimos a diario, y presenciamos situaciones que por ser cotidianas no son de menor importancia... Eh! ¿Qué se anda tocando ahí? ¿Está guitarreando? (en alusión a Juan Pablo explorando sus genitales).

Hablamos de nuevas familias como mirando desde la vereda de enfrente. No es así, compartimos la vereda, y por suerte somos parte de las nuevas familias como educadores.

Agradecemos en las “reuniones de padres” (quedó antiguo el término, lo he reemplazado por “reuniones de familias”), que nos confíen a sus hijos con tanto cariño y seguridad, pero es haciendo espacio a lo legal, a la lucha constante por ese sujeto de derecho donde además de agradecerles, podemos dar lugar a algo nuevo.

Somos docentes, “la primera socialización después de la familia”, como aprendimos en el profesorado, tenemos nuestra propia “mochila” de “cuerpo cultural”, y también somos como un espejo, los niñ@s reciben lo que reflejamos. Que no sea la escuela un espacio de discriminación y juicio, que sea un espacio de verdades y cambios, un espacio de construcción de la identidad.

Se pueden enumerar un sin fin de ejemplos que se tornan tan cotidianos que nadie recaba en la forma peyorativa y discriminatoria que los expresan. El que lo escucha y siente con la mirada y el gesto corporal del otro, sí.

Leyes grandes para justificar los deseos

Nuestro país, la República Argentina, en los últimos años y con la colaboración del Estado, avanzó significativamente en el reconocimiento de derechos para las identidades de género y orientaciones sexuales.

¿Por qué?. Porque durante mucho tiempo fueron encasillados como diferentes. Sí que

* Maestra. Nivel Inicial.

esta actitud, de deshonrar un derecho, dio lugar a que se creara una ley, como reconstrucción de algo que nunca se debió romper.

La exploración del cuerpo propio y la censura que se ha impartido socialmente desde hace siglos, el paraíso perdido si hay placer, el castigo y represión frente a una deseo biológico innato. Resulta ser que es más propio un bien material (una casa, un vehículo) que nuestro propio cuerpo, porque es pecado tocarlo.

Y así, las leyes vienen a justificar los deseos, las leyes vienen a hacer algo para que muchas Lunas puedan compartir su otra fase.

Aunque parezca sin sentido, pero con la necesidad de ahondar más en el por qué del título, pensé en una Huella, como una marca que se produce en una superficie sobre el terreno en el que ejerce presión.

Eso le pasó a Luna, ella está intentando hacer su propia huella pero nadie quiere verla. Y si la ven... la interpelan, molesta, se crea algo incómodo para la mirada del otro, que pretende que Luna mire por sus ojos. Es ahí donde puede sucederle que el exterior la lastime, y sean los de afuera los que dejen la huella en ella, con el "po-bre-cita".

“La luna en su giro
alrededor de la Tierra,
presenta diferentes aspectos
visuales según sea
su posición
con respecto al sol”.

¿Somos conscientes, como docentes, de esto? Es decir, además de saberlo como teoría ¿lo implementamos?, ¿Cómo lo elaboramos en el cotidiano que es el aula?, ¿cómo acompañamos a Luna con su mochila de cars o al niño que está descubriendo sus placeres? (...)

¿Cómo continuar con todo esto?

Podemos comprender que las flores tienen una parte femenina y una masculina, pero cuesta socialmente comprender que Luna quiere tener una elección socialmente estereotipada como “masculina”

¿Y quién dijo o dónde está escrito que una mujer por elegir una mochila de cars, llevar el pelo corto, no usar polleras, preferir jugar a la pelota o con los autos es rara, marimacho, machona, varonera, en su adultez va a elegir ser lesbiana y cuántas

otras cosas más que escuchamos de un niño de 5 años?

Dejemos de hablar y escuchemos; nuevas formas de diálogo nos llevarán a ver nuevos caminos para construir junto a Luna, y a nuestros alumnos.

La exclusión y la violencia obturan el proceso de construcción de identidad en niños que no responden a la idea de hombre/mujer heterosexual. Como docentes escuchamos en las entrevistas que quieren que sus hijos sean felices, entonces ¡déjenlos ser! Y no nos encasillemos en una categorización sino en lo más importante, en el sujeto de derecho, con derechos.

No nos conformemos con que nos saluden el año próximo, avancemos mediante nuevas formas de diálogo, para que sea la escuela ese lugar que todos buscamos que sea, un espacio de respeto.

Repensando una escuela para tod@s

“La escuela es uno de los ámbitos privilegiados para promover la diversidad como un valor y el respeto a las diferencias, entendiéndola como una fuente de riqueza y de crecimiento.

La diversidad sexual, genérica, étnica, religiosa, política, cultural y social siempre es-

tará presente en la vida de los niños y niñas. Aprender a respetarla y valorarla es una de las grandes enseñanzas que la escuela puede darles.” (Familias comaternales, Les madres)

Como la mayoría de las instituciones sociales, la escuela, está pensada en función a una familia tradicional y heterosexual, a estereotipos relacionados a l@s individuos que hoy sabemos que se han reformulado. Hoy resulta necesario que la comunidad educativa sea repensada a la luz de la diversidad.

La mujer frágil y de la casa, los varones dando sustento familiar... Estereotipos de género que excluyen. Sabemos que las conductas no definen la orientación sexual, y que todas las orientaciones sexuales y expresiones de género son igualmente válidas. Además estas actitudes solo generan en los niños y niñas sensaciones de angustia, inseguridad y baja autoestima, que pueden ocasionar graves consecuencias en su futuro.

La escuela no debe ser un lugar para las barreras o la falta de oportunidades, porque esto también constituye una forma de discriminación, y ni pensar de la posibilidades que se le niegan a ese niñ@ por su elección y un estereotipo que trae consigo el docente.

Como Luna, la inspiración de este escrito, única e incomparable. Como cualquier sujeto de derecho que muestra sus fases y debe ser respetado.

En el nivel inicial, se instruye como contenido específico “la valorización y respeto de las propias opiniones y las de todas las personas por igual, sin distinción de género, cultura y origen social”:

En el nivel primario, se propone abordar “el reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, en el marco de una concepción que enfatice la construcción socio histórica de las mismas para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad”

La educación debe garantizar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida. Como docentes, este debe ser nuestro principal objetivo. Pensemos en Luna, cuántas miradas

se lleva y comentarios que todos piensan que no escucha pero ella sabe que los hacen...

Pensemos cómo recorrer el camino con ella, no nos detengamos en lo que “podrá llegar a ser”, Luna es hoy, mañana... nadie sabe cómo seremos todos mañana, no hagamos falsas proyecciones, pensemos en lo destructivos que podemos ser hoy con algo que solo le concierne a ella, su elección, su derecho.



Hablamos de nuevas familias como mirando desde la vereda de enfrente. No es así, compartimos la vereda, y por suerte somos parte de las nuevas familias como educadores.



La escuela como espacio de reconstrucción de la identidad femenina

Por María del Milagro Schuchard*

El presente trabajo plantea una serie de consideraciones referidas a la relación entre identidad y violencia marital.

En todos los ámbitos de la vida, somos testigos de la “desigualdad” entre los géneros. El ámbito educativo, no es la excepción a la regla. Motivado por los reiterados casos de violencia que se plantean en la Escuela N°14 DE 2, de Educación para Adultos y Adolescentes, se da inicio a una propuesta didáctica que responde a los criterios de la “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire.

La población involucrada en esta propuesta, es específicamente la población femenina peruana, quienes frecuentemente son víctimas de violencia intrafamiliar, emocional y sexual como resultado de la incidencia de una sociedad machista en la que han nacido. Planteándose así, el desafío de

promover un cambio ideológico- cultural, ya que estas mujeres aunque se encuentran habitando nuestro suelo, siguen siendo sometidas.

La identidad entendida como el conjunto de características que definen a cada sujeto, es el resultado de una construcción individual, que se ve afectada por la interacción con otros individuos. Es por ello, que a través de este trabajo se presentarán dos miradas; una que apunta a la caracterización de la mujer “víctima” del sometimiento y, otra, en función de las herramientas que puede ofrecerle la educación, como práctica “emancipadora” (...)

(...) La vida de la población a la que se hace referencia, ha evidenciado en reiteradas ocasiones la fragilidad del límite entre la libertad y el “libertinaje” que perturban el normal desarrollo de las interacciones sociales e imprimen su huella en la identidad de las mujeres que están expuestas a ellas.

Cada país, a través de sus ideologías, costumbres y creencias penetra en lo más íntimo de los nativos y aun cuando estos no se encuentran bajo su cielo, siguen presentes con la misma intensidad. Aspectos que para una sociedad pueden ser corrientes e inofensivos, en otras pueden considerarse actos de violencia; en consecuencia, surge la incógnita de cuál es el rol docente ante hechos que a nuestra mirada son violentos, pero a la luz de otras no lo son. Además de establecerse así, el desafío de presentar la información y las estrategias para desterrar dichas conductas que atentan contra la integridad de las alumnas.

Para realizar un análisis crítico de la identidad femenina desde una perspectiva de género, es necesario develar algunos de los argumentos filosóficos, científicos y religiosos que exponen una visión acerca de la mujer “sumisa”, propia de estas mujeres (...)

* Docente. Nivel Primario, Educación Especial y Adultos.

(...) La identidad femenina se moldea, inicialmente, a través de una serie de estrategias discursivas y simbólicas que son sostenidas y alentadas para dotar, a las niñas, de representaciones sociales que las transformarán en mujeres "aceptables".

La construcción de la identidad femenina, a través de las representaciones sociales, ha sido y aun lo es, una representación social actitudinal; se insta a las mujeres a desempeñarse de manera delicada, ser indirectas y utilizar eufemismos al comunicarse. La mujer, por lo general, se preocupa por ser vehículo de los deseos de los otros; convirtiéndose en presa fácil del fenómeno de "juvenilismo", según el cual se pretende ser joven sin importar el paso de los años (...)

(...) La identidad se nutre de la adscripción a grupos definidos, según el origen étnico, el tipo de actividad que se realiza, por la edad, por el período del ciclo de vida y por todo lo que agrupa o separa a los sujetos. Por ende, se puede afirmar que la identidad de la "mujer sometida" que han reflejado las alumnas, representa un modelo común de identificación para la gran mayoría de las mujeres peruanas.

Pueden observarse en ellas un conjunto de características corporales y subjetivas que manifiestan de manera natural y que resultan comunes a todas. La perspectiva ideo-

lógica a partir de la cual estas mujeres tienen conciencia de sí y del mundo, de los límites de su conocimiento, de su sabiduría, y de los fines de su existencia, evidencian un alto impacto social (...)

(...) Surge así un nuevo interrogante; por qué las mujeres que ya no viven en Perú toleran el maltrato, si la sociedad argentina respalda abiertamente la lucha contra la violencia de la mujer? Una de las razones, es la "dependencia económica" de las que no forman parte de una red de trabajo formal y de las que trabajan pero obtienen un salario ínfimo que no les permite sobrellevar las exigencias de la vida cotidiana. La mayor parte de las alumnas peruanas, manifestaron que al llegar a nuestro país, específicamente a Capital Federal contaban con un grupo de conocidos que las aguardaba con una vivienda y una propuesta laboral; en talleres de costura, en puestos de venta ambulante de comida o indumentaria, o bien con un trabajo como empleadas domésticas (...)

(...) Los actos de violencia no son invisibles, sino que están "invisibilizados" por sus actores. Los hombres consideran que es su derecho por ser los "dueños"; las mujeres le otorgan con su silencio la potestad de dañarlas. Pensando que son las únicas que viven esta situación.

Por eso, la escuela ante esta situación, debe generar un espacio de reflexión e información a fin de que estas mujeres conozcan sus derechos (...)

(...) Tomando como modelo los grupos de concientización del Centro de la Mujer, en la escuela se ha generado una prueba piloto. Es decir, que se ha creado un espacio de intercambio que promueve el debate, la reflexión, la información y la toma de conciencia respecto al trato de la mujer en la sociedad actual, donde algunas culturas como la peruana resultan un tanto contrarias.

El paradigma en el que se basó la conformación de estos grupos fue el modelo de grupos de concientización. Obviamente con las particularidades que sufre al estar inmerso en el sistema educativo formal. Una de las variaciones es que, en su conformación no sólo participan mujeres, sino también hombres, ya que no pueden quedar exentos de las actividades y además, sus aportes hasta la fecha han sido enriquecedores.

Otra variante es que en los grupos de concientización no existe ningún tipo de liderazgo. En nuestro caso puntualmente, una docente que suscribe el presente trabajo planteó la propuesta que fue apoyada por algunos docentes, que actual-

mente se encuentran vivenciando la experiencia.

La modalidad de trabajo, aunque muy sencilla, se orienta a generar un espacio donde las mujeres puedan expresarse libremente. Una vez cada quince días, se presenta un tema específico que surge del “Buzón de ideas”, que se aborda con distintos recursos didácticos. Desde la proyección de videos, entrevistas con médicos, psicólogos, abogados, encuestas, textos informativos, etc.

El “Buzón de ideas”, es una pequeña caja que simula los antiguos buzones de correo. Las mujeres interesadas colocan notas con los temas e inquietudes que tienen y, a partir de allí, se conforma una agenda temática.

Conclusión

La construcción de la identidad femenina se realiza con representaciones sociales diversas que pueden ser directas, en el caso de que un grupo se defina explícitamente, o indirectas, cuando un grupo utiliza diversas actitudes y símbolos que los caracterizan. En el primer caso, los medios utilizados son escriturales o verbales en periódicos, libros, discursos radiales y parlamentarios, entre otros. En el segundo caso se utiliza también el discurso, aunque en la dimensión de lo táctico, de lo simbólico. A través

de ambos tipos de representación social, la mujer establece una dinámica de creencias y actitudes por medio de las cuales se construye para los otros.

Los trazos regionales encontrados en la construcción de la identidad femenina impacta en el modo en que se percibirá esta a lo largo de su vida. Aunque, vale la pena destacar que dicha percepción puede ser modificada.

Cada espacio y cada proceso de desestructuración del “ser -de y para- otros” que define la feminidad significan una afirmación de las mujeres.

Del mundo patriarcal y frente a él surge una nueva cosmovisión acerca de lo que representa ser “mujer”. El núcleo de esta dialéctica es la deconstrucción de la feminidad y de la mujer, en las mujeres y el surgimiento de nuevas identidades entre ellas.

A partir de su propia revaloración las mujeres pueden percibirse desde una postura positiva sobre sí mismas, haciéndose respetar e impugnando todo intento de sometimiento.

A medida que estas mujeres logran avanzar en experiencia vivida con protagonismo y autonomía, reafirman sus identidades.

Mientras más se toma la vida en las manos, más se define cada mujer como sujeto de su propia vida. Para estas mujeres, esto significa vivir; “vivir para sí mismas, para luego vivir con los otros”.

Del compartir públicamente las experiencias, las mujeres que atraviesan esta situación llegan a la conclusión de que no es una situación individual, sino un fenómeno cultural; lo que se pensaba como un problema personal provocado exclusivamente por ellas, ahora refleja una causa sociocultural y una probable solución socioeducativa.

Las mujeres y los hombres que participan de estos encuentros aprenden a ver cómo la estructura social en la que fueron formados ha modelado sus ideologías y actitudes, limitando sus oportunidades de desarrollar una vida plena.

Si bien, es posible una transformación de los estereotipos de “mujer y hombre” respecto a las concepciones de la cultura peruana, esta se desarrolla paulatinamente, dado que en este proceso, tan movilizador y polémico, cada sujeto que participa debe replantearse sus modos de vida e incorporar información jurídica, médica y social de nuestra cultura que antes desconocía y que le cuesta “aprehender”.







Equipos Directivos y protección de Derechos

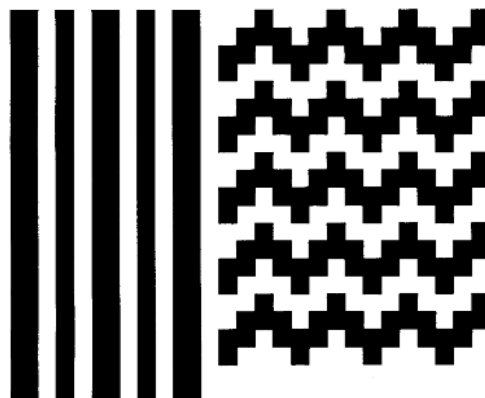
En las escuelas públicas dependientes del G.C.B.A. se evidencia la vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes para poder afrontar aquellas condiciones adversas para su óptimo desarrollo, con grupos familiares que en su accionar demuestran no poder revertir de modo favorable esos mismos condicionamientos. Las instituciones escolares reciben esas realidades y los equipos directivos se sienten responsables frente a muchas de estas situaciones. ¿Se trabaja en los proyectos de las supervisiones la interpretación de las leyes y normas que habilitan intervenciones coordinadas desde distintos ámbitos para que “la infancia no resulte objeto de violencias”? ¿Qué preguntas e interrogantes sobre la protección de derechos circulan en los diferentes niveles del sistema educativo y son contenidos de la reflexión pedagógica? ¿Cómo se tratan los conflictos de derecho?

Por Marcela Poczymok*

(...) Las responsabilidades docentes y las intervenciones propias de los equipos directivos ante situaciones de vulneración de derechos de los niños son limitadas por la escasez de recursos y la falta de intervenciones de los efectores de salud y justicia... El panorama es bastante desalentador y propicio para que circule la sensación de fracaso, frustración, miedo, desconcierto. Lo que era estable o aparentemente estable se vuelve incierto (...)

(...) Las desigualdades sociales, la crisis de lazos de inclusión, el desarraigo de las familias en la búsqueda de mejores condiciones, los cambios de modelos de familia, de infancia y la vulneración de derechos en general, generan violencia.

Sería interesante revisar esta añoranza de un pasado que muchas veces es parte de un imaginario, no podemos sostener modelos porque en otros momentos históricos



hayamos dado resultado si actualmente no sirven. Urge entonces encontrar nuevos modelos pedagógicos adecuados a la sociedad actual (...)

Eje1 - Más allá de la escuela. ¿Violencia escolar o exclusión social?

(...) Por lo general, cuando se define a un niño como violento, se lo estereotipa, se habla de una idea o imagen aceptada por una mayoría como patrón de conducta (...)

(...) La escuela, como cara visible del estado, muchas veces es la caja de resonancia de las demandas y expectativas sociales. Sin embargo, aunque no puede negar las situaciones que atraviesan las familias es fundamental que no se centre únicamente en ello, pensando que es primordial ante los contenidos curriculares (...)

Eje 2 - Entre los derechos, la autoridad y la disciplina.

En algunas de las historias que a menudo se comparten entre los docentes, la violencia en la escuela aparece ligada a la ausencia de límites, la indisciplina, la falta de autoridad de los educadores. También asociado a lo nostálgico muchas veces el concepto de autoridad se expresa en un todo relacionado con la "obediencia" claramente propio de una historia de la escuela como instancia fundamental de conservación social, muchas veces enmarcada en períodos histórico-políticos dictatoriales.

* Directora. Nivel Primario

“Las desigualdades sociales, la crisis de lazos de inclusión, el desarraigo de las familias en la búsqueda de mejores condiciones, los cambios de modelos de familia, de infancia y la vulneración de derechos en general, generan violencia”.

Es importante repensar la concepción de autoridad pedagógica hoy en las escuelas, que no puede responder a modelos efectivos en otros contextos históricos y políticos.

Juan Carlos Tedesco ^(A) expone una postura relacionada con la crisis de autoridad que afecta no sólo a la escuela sino a las instituciones políticas y a la familia también, y propone reconstruir el concepto y la práctica de una autoridad democrática a partir del propio ejercicio de nuestras actividades, “...esto significa dominar los contenidos que debemos transmitir, manejar técnicas pedagógicas adecuadas a las edades y contextos en los cuales viven nuestros estudiantes, estar a la escucha de sus problemas y de la marcha del proceso de aprendizaje”. Por otra parte estas prácticas deben darse necesariamente en el marco de un trabajo en equipo, colectivo e institucional (...)

(...) Es necesario desarmar el estereotipo de violencia y pensarlo en términos de conflic-

tos e intervenciones. Revisar la forma de actuar frente a un conflicto, o poder anticipar acciones para evitarlo, requiere además revisar el concepto de autoridad, en este caso con la mirada centrada en la escuela (...)

Eje 3 - **Desnaturalizar lo cotidiano**

(...) Toda situación pedagógica implica un desafío. En las escuelas primarias este desafío tiene como eje a los niños y adolescentes. “Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo” ^(B) (...)

(...) El modelo tradicional no se ajusta a las

necesidades de los niños de hoy, que no van a la escuela a escuchar lecciones ni podrán ajustarse a una disciplina marcada por la autoridad “natural” del docente que no permita la participación real, el compromiso con proyectos compartidos, el rol protagónico de los alumnos.

Por otra parte, no es sencillo dar un paso al costado y revisar modelos y visones naturalizados en la escuela. Requiere también de verdaderos espacios de reflexión y capacitación de los docentes que, en su mayoría se educaron en un modelo tradicional y normalizador, en el cual el éxito tiene que ver con capacidades individuales o con el esfuerzo personal y muy pocas veces con situaciones en las cuales se permita construir con el otro, donde se generen espacios de trabajo cooperativo y de construcción colectiva (...)

Conclusión. De la desigualdad y la exclusión a ser parte de la transformación.

“En una democracia la escuela no es otra cosa que el lugar de proyección posible del aprendizaje de la democracia” ^(C) El valor de la palabra, los derechos de los niños, la responsabilidad de los docentes cobran valor real cuando se puede sostener al conocimiento como eje dentro de la escuela y como herramienta fundamental

para enfrentar situaciones dentro de la escuela y más allá de ella.

“El aumento de la desigualdad y la aparición de la exclusión como un fenómeno masivo son procesos particularmente complejos. Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado.”^(D)

El rol del maestro ya no puede seguir siendo el de poseedor del conocimiento, cuando el acceso al mismo nos rodea, por ejemplo desde los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. El docente es el que ofrece herramientas, acompaña, genera situaciones de aprendizaje que permitan transformar no sólo hacia el interior del estudiante sino y fundamentalmente permitiendo la actitud crítica y transformadora hacia el mundo que lo rodea.

Cuando se desdibujan los roles del Estado, se hace necesario clarificar y establecer nuevos contratos familia- escuela, explicando cuáles son los roles de cada uno. En muchas ocasiones la mirada de los adultos, padres y docentes, queda entrampada en los estereotipos, reflejados estos en la forma de actuar de algunos niños, la falta de límites y de autoridad. Es importante dentro de las instituciones escolares generar también verdaderos espacios de reflexión sobre estas situaciones con los alumnos, entre docentes y con los padres. Pero fundamentalmente hay una necesidad de sostener proyectos en los cuales los alumnos sean partícipes reales no sólo en el proceso sino que se vean comprometidos también en su planificación.

Para ello es necesario sostener al conocimiento como eje dentro de la escuela y

como herramienta fundamental para enfrentar situaciones dentro de la escuela y más allá de ella, generar espacios para empezar a problematizar, a repensar el rol docente y el lugar que el alumno ocupa en la escuela, revisar modelos y visiones naturalizados, que conviven con otros discursos y las prescripciones curriculares y que acompañan las prácticas cotidianas. Es necesario permitir a nuestros estudiantes tomar la palabra, revalorizar su participación, escuchar la voz de todos, que en definitiva es lo que caracteriza a la escuela pública (...)

(...) Es allí, en el trabajar, pensar, aprender con el otro, “ser parte” de un proyecto compartido, donde puede generarse un cambio, no sólo en lo inmediato y dentro de la escuela sino con una mirada hacia la participación y transformación social.



A) Tedesco, Juan Carlos, “Construir la autoridad” en El Monitor de la Educación Año 2009 N° 20 Publicación del Ministerio de educación de la Nación.

(B) Freire Paulo. Cartas a quien quiera enseñar.

(C) Meirieu Phillippe: “El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia 27 -6-2006. Ministerio de Educación de la Nación en “Pensar la escuela 1” Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

(D) Tedesco, Juan Carlos (2003). “Los pilares de la educación del futuro”. En Debates de educación (2003. Barcelona). Fundación Jaume Bofill, UOC.

¿Sería posible la Escuela Pública Libre de Violencia?

Por Claudia Mabel Oria*

La sociedad de hoy muestra violencia en el devenir diario, expresiones como enojo, malestar, amenaza, gritos, son episodios de todos los días, en cada momento y lugar. En la calle, trabajo, manejado, viajando en tren, colectivo, la simple cola para pagar algún servicio genera malestar, irritación y aparece un conflicto.

Los medios masivos de comunicación también tienen su cuota de responsabilidad porque repiten continuamente malas noticias, peleas, insultos.

Todos somos responsables de la enajenación que nos atraviesa. Produciendo un malestar de "efecto dominó" casi contagioso entre todos los actores de la sociedad. La escuela como caja de resonancia de la sociedad no está ajena a esa efervescencia que se despliega y reproduce esos modos de violencia.

Porque los niños atentos nos ven, nos escuchan, nos imitan, observan miradas,

* Vicedirectora. Nivel Inicial.



gestos, reproches, gritos, amenazas e interpretan lo que se dice y lo que no se dice.

No solo es responsable el que acciona con violencia, sino también cuando callamos o miramos para otro lado sin querer o poder actuar y terminando en muchos casos naturalizando cada situación violenta. Preocupa la situación y por eso debemos ocuparnos. Yo creo en los cambios que pueden producirse desde la escuela porque no solo reproduce: también es formadora

y los niños deben aprender a ser sujetos de derechos. Entonces ¿Nos hacemos cómplices de la sociedad violenta o comenzamos a discutir dentro de la escuela el problema para poder modificarlo?

Porque el silencio y el no comprometerse también nos dice que algo no está bien en la escuela (...)

(...) Debemos pensar en la escuela pública como formadora de sujetos con derechos y el estado como garante debe generar acciones que nos permitan proteger a los niños /niñas articulando acciones, reconstruyendo vínculos que afectan la trama social y cultural.

Nosotros, los cuidadores

Como parte de un equipo directivo en una Escuela Pública, desde esta problemática que nos atraviesa decido tomar una postura crítica que me permita accionar sobre este tema que nos compete a todos los Educadores.

Pregunto y me pregunto

¿Cómo podríamos hacer para generar ambientes afectivos saludables en la escuela pública? ¿A quién solicitar ayuda cuando en soledad no tenemos la solución? ¿Cuáles son las redes de contención que podríamos conocer y abordar desde nuestra responsabilidad del rol directivo que ejercemos? ¿Cuáles serían las acciones que debemos abordar?

Porque como adultos cuidadores de los niños tenemos el compromiso fundamental de enseñar a internalizar normas, creencia, valores. La escuela sigue siendo el mejor lugar para pensar en la transformación. En un cambio donde se puedan reconstruir los vínculos con las familias, con la sociedad.

La escuela tiene la capacidad de poder movilizar un cambio para una sociedad menos violenta, e inclusiva.

La institución debe comprometerse sobre el reconocimiento de los Derechos de los niños/niñas como luchas compartidas y abordar la situación comenzando a tender redes de verdadera contención. Esas redes que se tejen de verdad y no como un "como si"; con un compromiso colaborativo de todos los actores que trabajamos dentro, con el deseo de que en nuestras escuelas

La circulación de la palabra de todos los sujetos que habitan la escuela es fundamental para que nuestro proyecto tenga éxito, ya que por medio de ella se debate, se disfruta, se denuncia, se discute, se respetan las normas y sobre todo a las personas.

puedan reflejar climas verdaderamente saludables. ¿No les parece?

Para comenzar con la propuesta tenemos que tener presente las siguientes palabras: "La generación de confianza mutua exige propuestas institucionales y proyectos didácticos en los que se participe en las decisiones. En ambos, se brinda la posibilidad de producir reparaciones, en un sentido mucho más amplio del que se aplica como medida a través de la cual el alumno o su familia reponen un bien.

La reparación deberá implicar procedimientos para lograr la comprensión de los problemas y de los conflictos como res-

pensabilidad institucional y de todos los actores, la participación en alternativas de mejora y la evaluación sobre normas, uso de sanciones y compromisos tendientes a la contención institucional." (López Daniel)

Es decir comencemos a pensar en propuestas para la participación de tomas de decisiones entre familia y escuela, pero desde un lugar de comprensión de cada conflicto desanudándolos uno a uno y comprometiéndolo a todos los actores a participar, reflexionar, consensuar y contener cuando se considere necesario (...)

Comencemos a reflexionar con los docentes

Considerando que los docentes somos profesionales de la educación que elegimos esta profesión pensando en educar alumnos como sujetos socialmente válidos, con espíritu, crítico, reflexivo y con valores altamente democráticos. Repensar que no solo debemos enseñar los conocimientos válidos legitimados del Diseño Curricular, porque son importantes pero no suficientes.

Los contenidos escolares no deben referirse solo a los disciplinares como la matemática, lengua o ciencias, sino que al mismo tiempo deben incluir los sociales, emocionales, los valores, los derechos como ciu-

dadano fundamentales para formar sujetos de derecho socialmente válidos.

Estamos hablando de Valores en todas sus dimensiones: la relación de vínculos, confianza, de comunicación, de afecto, justicia, compromiso, derechos, etc.

Muchas veces expresamos que dichos valores deben empezar en la casa con sus familias y continuar en la escuela a partir del diálogo, los buenos modales entre los adultos, entre los niños y entre adultos y niños... Pero si estos valores en la casa no se enseñan, no están presentes, no se tienen en cuenta o no existen considero relevante que la escuela deberá empezar a enseñarlo a partir de las acciones cotidianas.

Entonces seremos nosotros, los docentes que deberemos trabajar los valores en la escuela y crear climas saludables dentro de ella que quizás los alumnos no los conozcan o no se los puedan ofrecer en las familias por diversos motivos.

Para lograrlo, todos los que hacemos la escuela tenemos que pensar en formar verdaderos equipos de trabajo y comprometernos a construir un proyecto compartido en un marco deseado que es la institución escolar saludable.

El equipo directivo tendrá el compromiso de gestionar para que esta propuesta se lleve a cabo. No es tarea fácil aprender a trabajar en equipo, delegar tareas, conocer el proyecto, eso lleva tiempo y un esfuerzo personal y colectivo, estableciendo acuerdos junto a otros, sabiendo que nos convoca el compromiso responsable y profesional con la tarea de enseñar en climas verdaderamente saludables, de bienestar, acuerdos, consensos, reflexión y críticas constructivas.

La circulación de la palabra de todos los sujetos que habitan la escuela es fundamental para que nuestro proyecto tenga éxito, ya que por medio de ella se debate, se disfruta, se denuncia, se discute, se respetan las normas y sobre todo a las personas. Es decir la circulación de la palabra organiza nuestras prácticas cotidianas y desde la conflictividad surgirá el consenso y el espíritu democrático.

El Equipo Directivo comienza en pensar en un PE construido por todos, con un encuadre de trabajo con objetivos institucionales que deben primar sobre los personales; pensar en relación central entre los actores es la tarea que los convoca.

El trabajo en equipo habilita para manifestar la diversidad de ideas, saberes, ex-

periencias y alternativas presentes en cada institución. Esta heterogeneidad es su mayor cualidad y su mayor obstáculo, se requiere tiempo para aprender a respetarse, acordar o consensuar.

En ocasiones aparecen obstáculos o se movilizan algunas resistencias, entre ellas las prácticas educativas individualistas, la rigidez, los hábitos o prácticas docentes estereotipadas y enquistadas.

Otras dificultades para el trabajo en equipo son los problemas para compatibilizar los tiempos, la circulación adecuada de la información, la distribución de responsabilidades, la asignación de tareas, etc.

La conformación de equipos requiere de la buena relación, de un clima de confianza y seguridad, de participación y diversos grados de comunicación e información creciente. Este es un aprendizaje de todos los miembros.

El equipo de trabajo colaborativo requiere de roles complementarios, apunta a una gestión democrática y sus relaciones se establecen a través de los vínculos profesionales enmarcados en la tarea, lo cual implica libertad de expresión y una fluida comunicación entre todos (...)







Juventudes Latinoamericanas y convivencia en la Escuela Media

Una de las responsabilidades de la escuela es la formación de ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y obligaciones de forma responsable, con criterios democráticos y con prácticas solidarias entre sujetos latinoamericanos. ¿Cómo participan los distintos actores de la comunidad educativa en el debate de los conflictos escolares? ¿Cómo se incentiva la participación de los jóvenes en el ejercicio de la ciudadanía? ¿Los proyectos educativos de la escuela media contribuyen con la formación de ciudadanos latinoamericanos?

Tejiendo en las medias, **redes**

Por Héctor S. Ansedé*

Creo no equivocarme si arriesgo a decir que todos tenemos el ideal de educar estudiantes críticos, librepensadores, potentes, ciudadanos participativos y comprometidos. Tampoco creo equivocarme al decir que la inercia de la escuela media no fomenta estos ideales.

Este trabajo tiene la intención de empezar a hacer intervenir otras fuerzas en la escuela media de tal manera de romper esta inercia. Para eso me baso en que no se puede educar completamente sin la intervención de la familia.

De estas intervenciones, de estos intercambios, que tendrían que ir creciendo y ser cada vez más abarcativos para generar escuelas de puertas abiertas, participativas, sensibles. También elegí una forma de presentar el trabajo similar a la que elijo para la presentación de trabajos prácticos con búsqueda y referencia en Internet. De esta forma estoy haciendo lo que pido.

Al empezar mi práctica docente sentí fuertemente la falta de significado que

tenía para los chicos, las familias y la sociedad la escuela media ^(A).

Se había quedado sin significado el discurso que yo había recibido y que replicaba (conseguir un buen trabajo, ascenso social, etc.). La realidad decía que mi discurso no estaba actualizado, al igual que los programas, las instalaciones, las capacitación docente, etc. y ahí me encontraba forzando al actor más débil y tal vez el más conciente, a atravesar una escuela pensada para otros alumnos, para otra sociedad, tal vez para otro mundo.

Al igual que cada uno de nosotros, vi dos preceptos que atravesaban la escuela:

- 1- Hay una gran necesidad de cambio
- 2- Hay una gran necesidad de que nada cambie.



1- Hay una gran necesidad de cambio ^(B)

El contraste entre este mundo adolescente y el mundo áulico que propone la escuela media, que poco ha cambiado en los últimos 200 años, debe ser una exigencia enorme, no siempre bien justificada con los resultados prometidos ^(C).

Estamos frente a chicos sobre-estimulados formados en la cultura de la inmediatez, con medios que exacerban el consumo, el

*Profesor. Técnica y CENS.

tener, el individualismo. Todo esto rompe con el concepto de ser histórico para reemplazarlo por un vivir en un presente eterno, anulando la capacidad de proyectarse, de tener objetivos a largo plazo, IDEALES ^(D).

Si definimos de este modo la cultura actual queda evidenciada la necesidad de que la escuela tiene que ser contracultural rescatando la reflexión, la solidaridad, la importancia de ideales y sobre todo los proyectos de vidas. Podemos decir que hoy la educación está sucediendo por fuera de las escuelas, está sucediendo en comunidades de aprendizajes entre pares ^(E) (...)

(...) No aprendemos repitiendo de memoria sino haciendo. El aprendizaje social y emocional fomenta una educación personalizada que potencia el desarrollo de cada individuo, estimula la creatividad, la pasión, la energía, el talento. El futuro está lleno de nuevos retos que requerirán nuevas soluciones y habiendo tenido la experiencia del proceso que significa afrontarlos, serán más fuertes para proponerlas.

La educación está en el camino, no en la respuesta, no debemos buscar resultados (...)

2- Hay una gran necesidad de que nada cambie

Personalmente tuve y tengo mucha resistencia institucional a incorporar la familia a la dinámica escolar. Al igual que cualquier otro docente tengo que avisar 24 hs. antes a las autoridades y la entrevista, tiene que estar observada por el rector, vicerrector o regente.

Lógicamente, debido a la dinámica laboral y familiar hace sumamente laborioso el concretar estas entrevistas (...).

(...) Tuvimos unas jornadas destinadas a buscar la participación de padres, alumnos docentes, buscando su opinión de cómo debía ser la nueva escuela media. La convocatoria se hizo de un martes para un miércoles, en el primer curso que tuve fue un 1er. año: allí asistieron 3 padres y de la charla salieron ideas que se reflejaron en el informe que presenté.

Dentro de las ideas estaban que los docentes debían ser evaluados también por los alumnos y padres, que debía controlarse mejor las inasistencias de los docentes.

A los 30 minutos de entregar mi informe fui llamado por la dirección para que explicara "¿cómo había permitido que escriban esas barbaridades?" "A lo que respondí que fue lo que salió de la charla por eso estaba escrito por ellos y firmado por todos.

Me indicaron que yo debía haber dirigido las respuestas tal como lo hicieron otras "colegas" que elaboraron el informe en sala de profesores sin otra participación que su conciencia. A eso respondí que ese no es mi concepto de participación democrática, modalidad con la que se realizó la convocatoria a los padres (...)

(...) Con un pensamiento parecido a este segundo vendedor y asumiendo, como se dijo en el Congreso Pedagógico: la escuela es un terreno de disputa de proyectos, es que me animo a presentar lo siguiente:

Tenemos la obligación de no admitir más una escuela reproductora y convertirla en una escuela transformadora (...)

(A) Ver: Tenti Fanfani <http://www.youtube.com/watch?v=wyqwnicFTSs>

(B) <http://www.youtube.com/watch?v=8GcxTsTxnoY&feature=related>

(C) Ver: película Juvenilla. <http://www.youtube.com/watch?v=M2ZTO9OmlsY>

(D) <http://www.youtube.com/watch?v=GjKWOP6uV2o>

(E) Ver: Sir Robinson <http://www.youtube.com/watch?v=zuRTEY7xdQs>

<http://www.youtube.com/watch?v=AW-bTuBA5rU&feature=related>

(F) http://www.youtube.com/watch?v=mU811OA_T98&feature=watch-vrec

Conclusión

Me gustaría pensar al docente como el encargado de dar las herramientas necesarias para que cada chico pueda generar sueños, ideales, naciendo así los deseos vitales que vayan dando sentido a cada día de su vida, acercándolos a un sentimiento de bienestar. Quiero resignificarles este mundo de miedo ^(P) por uno de oportunidades donde pueden tener una vida plena y por lo tanto con muchos momentos felices.





Prácticas de Lectura y Escritura emancipadoras

Enseñar a leer y a escribir “escuchando a los otros”. Prácticas de escritura para decir quiénes somos, para dar cuenta de procesos participativos, para imaginar mundos posibles, para expresar deseos, sueños y compromisos ¿Cómo podemos habilitar espacios de intercambio en los que se construyan miradas que habiliten la revisión crítica de los procesos de formación? ¿Da cuenta la documentación de procesos participativos en las instituciones y en el sistema educativo? ¿Cómo implementar la escritura como práctica emancipatoria?



El pibe de la bicicleta

La exclusión de los derechos en la escuela

El concepto de dignidad exige que cada niño sea reconocido, respetado y protegido como titular de derechos y como ser humano único y valioso con su personalidad propia, sus necesidades específicas, sus intereses y su privacidad.

(Comité de los Derechos del Niño / Observación general N° 13, 2011)

Por Red de Maestr@s Escritores / Julio César Caraballo¹

Julio César Girella² / Pedro Montiel³ / Beatriz Siaba⁴

/ Irene Tomé⁵ / Rita Torchio⁶

I.

En una tarde de simulacro de incendio en la escuela, en la que todos debíamos salir y caminar unas cuadas, vimos que tres chicos nos seguían en bicicleta mientras fumaban y escuchaban música. Saludaron a algunas maestras y a chicos de sexto y séptimo grado y, después de que entramos a la es-

cuela, uno de ellos se quedó en la puerta con la bicicleta y dos parlantes con música a todo volumen.

Al día siguiente, el mismo pibe de la bicicleta trajo a sus dos hermanos a la escuela, esta vez no saludó a nadie y se fue. A la tarde, otra vez en bicicleta y con los parlantes, se paró en la puerta de la escuela.

La música fuerte, el mostrarse fumando, el saludar a los que conocía era como volver a sentir que de alguna manera y todavía formaba parte de la escuela. Ése había sido su lugar tres días atrás, cuando se decidió

su pase al turno noche para que termine séptimo grado con sus catorce años todavía sin cumplir.

Éste año iba a conocer Córdoba porque con sus compañeros habían ganado el año anterior un concurso, pero al no ser alumno de la escuela ya no podría viajar.

La madre fue citada por las docentes y la conducción para informarle de las reiteradas agresiones verbales y a veces físicas, que el niño ejercía sobre sus compañeros; también para relatarle el bajo desempeño escolar que tenía y sus bajas calificaciones. Además, se le solicitaba a la madre más compromiso y dedicación en las tareas del chico, en especial el aseo y la presentación del mismo en la escuela. Ahora bien, el dato es que este pedido se le realizaba a la

1. Profesor de informática. Tutor en escuelas secundarias.

2. Capacitador proyecto M+M.

3. Maestro. VD de escuela primaria.

4. Maestra. Nivel primario.

5. Maestra. Nivel primario.

6. Coordinadora Educación.

misma madre que le había puesto cuando era un bebé bolsas de supermercado como pañal o que actualmente lo dejaba hacer deliverys en la noche para los negocios del barrio.

La mamá después de escuchar dijo que en su casa también estaba agresivo y violento, que se juntaba con chicos más grandes, que fumaba y a veces no volvía a dormir y que, ahora, había empezado a orinarse en la cama. Es decir, desprolijo, y encima ahora, con olor fue lo que redobló la apuesta para que entre tres convencieran a la mamá de que lo mejor era que termine la primaria en la misma escuela, pero en el turno vespertino. Así encontramos a la mamá agradecida por la preocupación de la escuela por su hijo, a las maestras satisfechas y al chico con más tiempo para hacer lo que él quiera. Ahora, en el grupo existe un clima de trabajo armonioso, cooperativo, colaborador, solidario y de escucha atenta y permanente.

II.

¿Cómo es que se termina hablando de este chico como si fuera un objeto cuando lo que están en juego son sus derechos de ser humano? ¿Cómo es que el entramado cotidiano se nos vuelve una trampa a todos? (...)

(...) ¿Cómo es que la madre llega a estar agradecida ante la exclusión de su hijo?

La madre acepta la decisión sobre su hijo y con ese gesto lo pierde. La ciudadanía es tanto un conocimiento como el ejercicio de un derecho. La madre tiene un derecho enunciado, nombrado, verbalizado (tal como si lo anunciara la TV), pero es un derecho que no existe, que no es vivido ni se encarna en ella.

Ella desconoce sus derechos y tiene un nivel de instrucción que no la hace sentir fuerte como para no depender de otros que le autoricen sus derechos. Tal como cuando Saccomano (2011) cita al maestro italiano que le decía a sus alumnos en Barbiana: "El patrón tiene miles de palabras para expresarse. Y ustedes apenas algún centenar. Mientras ustedes no tengan las mismas palabras que el patrón, el patrón siempre los va a dominar".

III.

Los docentes ¿los desconocemos? ¿Qué impide que se desarrolle una conciencia crítica y prevalezca que el derecho funcione aquí como un saber autorizado? Los docentes tenemos una responsabilidad social en el ejercicio de la ciudadanía y si se evade esta responsabilidad y se busca, como en la

escena, "sacarse al pibe de encima" se lleva a cabo así un acto de manipulación sobre el otro. Si la lógica es del "sálvese quien pueda" ¿dónde queda el resguardo? ¿Por qué se agota la búsqueda de una respuesta a través de las Instituciones del Estado?

Nos sucedió en la escuela

... tres estudiantes estaban en el pasillo de la escuela llorando, pasan al lado de ellas algunos profesores que, para sorpresa, no caen en la cuenta sobre lo que sucede;

... una alumna de secundaria llega a la escuela estando su padre moribundo. Ante la pregunta del tutor sobre el por qué no estaba junto a él, ella responde: - es que si no vengo me quedo libre.

¿Cómo es que dejemos paso a tanta desatención?

Como venimos sosteniendo, la escuela se afana en ordenar, en hacer cabezas formadas, serias y bien pensantes y el guardapolvo blanco permanece, soporta, tapa cubriéndonos por todo y por todos dice presente (...)

(...) Nuestra identidad aparece configurada por contornos fijos, las líneas duras del ser, sin embargo no hay más que fijarse un

poco, sentirse un poco, callarse un poco para descubrir los agujeros. (...)

La experiencia del aprender no es sin contagio, embriaguez y enamoramiento... ¿por qué dejarlos en la puerta de la escuela, a cambio de un guardapolvo blanco sin agujeros?

IV.

Nosotros, los latinoamericanos, tenemos el mandato social de la colonialidad. Nos cuesta hablar de un nosotros, nos cuesta

volvemos irreverentes al mandato colonizador. La educación argentina surge desde la extranjería, desde el blanco y el cristiano que ve en el gaucho un haragán y en el indio un vago que "hiede". (...)

(...) Nos inquieta preguntarnos ¿por qué estas acciones de los adultos, de los docentes, de la sociedad adulta? ¿Dónde quedó aquello de recibir a la infancia porque son ellos los que traen consigo la posibilidad de realizar algo nuevo?

La situación generada por adultos que en vez de contener, cobijar, no hacer sentir extraños a "los nuevos", menores que muchas veces nos reclaman límites, amor, compasión, contención... son eyectados ante el primer síntoma de rebeldía, ante la primera o segunda o tercera "equivocación"; marcándole, resaltándole; poniendo el dedo en la llaga; enfundados en verdades a medias y utilizando sus propias miserias sin ver las nuestras.



La Lectura y la Escritura

COMO PRÁCTICAS EMANCIPADORAS PARA JÓVENES EN CONTEXTO DE ENCIERRO

Por Alicia Ruidíaz*

Cuando pensamos la práctica de la lectura y la escritura como emancipadora lo hacemos en un sentido contra hegemónico; a decir de Paulo Freire, esta práctica la vemos asociada a otras acciones políticas. Si la situamos en un espacio educativo de contextos de encierro consideramos que se vuelve aún más relevante para cambiar el eje de la mirada que se tiene acerca de los jóvenes que se ven privados de su libertad. Esto implica entender que quienes están encerrados en las instituciones de menores son quienes han sido excluidos y discriminados por una sociedad que nunca los reconoció. Y la exclusión y la discriminación constituyen otra forma de violencia. Si bien sabemos que el delito y la transgresión atraviesan a todos los sectores sociales, los jóvenes que pasan por los institutos provienen siempre de los sectores más pobres; las privaciones y la conculcación de sus derechos, muchas veces, son



“hereditarias”. En su gran mayoría estos jóvenes han tenido un paso frustrado por las escuelas. Una experiencia fugaz que posiblemente les haga ver la lectura y la escritura como una práctica elitista.

No creemos que la lectura y la escritura en sí mismas pudieran volverse “redentoras”, ni que el solo hecho de leer literatura nos transforme en “buenas personas”. Pero sí creemos que la lectura provoca un impacto existencia y que todos tienen el derecho a asomarse a otros mundos, a reconocerse en ese otro yo que lo interpela desde la literatura (...).

(...) La ficción abre la posibilidad de pensar la propia vida con la ayuda de palabras aje-

nas. Pero muchas veces esas “palabras ajenas” tienen que ser dichas, enseñadas a lo largo de un persistente esfuerzo; volver la palabra leída una práctica social; hacer de la lectura un acto pedagógico que busque concientizar al otro, al lector, al escucha, como un sujeto pensante y actuante; que colabore a fortalecer y construir nuevos sentidos (...)

(...) Lo primero que habría que resolver son las tensiones que se generan entre esa obligatoriedad, el derecho a estudiar, la restricción de la libertad y la libertad que propone la lectura y escritura.

Entonces desde el ámbito de la escuela -ese espacio que se rige por sus propias reglas dentro de ese otro ámbito que las restringe- el hecho de leer con los jóvenes, escucharlos, proponerles que tomen la palabra y se atrevan a expresarla por escrito, es para quienes trabajamos en Contexto de Encierro, la construcción cotidiana de un camino que pueda conducirlos hacia un es-

* Profesora. Secretaria Académica. Nivel Media y Terciaria

pacio de libertad. Una libertad responsable en la cual se puedan reconocer las limitaciones impuestas por las obligaciones y por el derecho de los otros que transitan junto a nosotros ese mismo camino (...)

(...) Es necesario considerar otras estrategias, tener en cuenta el concepto de apropiación expuesto por Michel Petit, el enfoque de práctica social de Bajtin y la pedagogía de Paulo Freire quien nos ofrece una manera de liberar al hombre que es oprimido a través de proceso que vayan liberando a la persona y que la integren a la cultura.

La escritura en el contexto carcelario pone en segundo plano los aspectos normativos para asumir una función esencialmente comunicativa.

A modo de ejemplo de estas experiencias ponemos a consideración dos escenas de lectura y escritura llevadas a cabo en distintos institutos (...)

(...) Les adelanto: "en la próxima clase vamos a leer 'El Perfume', el simple comentario despierta, necesariamente, un 'Huuu, otra vez vamos a tener que leer!'" para inmediatamente preguntar "¿de qué se trata?". Y ahí se establece la inquietud, la expectativa a partir de algún comentario

halagador hacia la novela, como un "ya van a ver, les va a gustar, les va a sorprender, o no, ustedes me dirán", o comentarios similares que tienen el propósito de dejar en suspenso el primer momento de la lectura. En la clase siguiente les presento el objeto libro, les ofrezco datos muy breves acerca del autor, como para que se sitúen en lugar y época y les propongo iniciar la lectura en voz alta, siempre escuchando lo mismo: "lea usted primero". Particularmente disfruto muchísimo de la lectura en voz alta, así que de ese modo empezamos a recorrer la historia hasta un punto en el cual yo considero que es necesario parar, retomar la historia a partir de la palabra de ellos, a través de un diálogo, porque en este punto surgen preguntas, síntesis, construcción imaginaria de la escena escuchada.

El paso siguiente es la lectura en voz alta por parte de alguno de ellos -aclaro, son todos varones- esto nos lleva una clase; en la próxima les llevo un breve cuestionario que da continuidad a la lectura, con el propósito de que sigan individualmente la lectura, de modo silencioso y busco que se dé un cierre a esta actividad con una síntesis oral por parte de los alumnos que nunca es una exposición sino que siempre es un diálogo. En la tercera clase ya están preguntando cuándo van a ver la película, entonces establecemos un plazo y continua-

mos parte de la lectura, otra vez compartida en voz alta, pero esta vez la cerramos con una consigna de escritura.

Antes les aclaro que la película es parte de otro lenguaje ya mediatizado por la imaginación de otro, que igual que ellos han leído e interpretado el libro, entonces les propongo que imaginen cómo creen que puede continuar la historia del personaje, que a estas alturas ya es conocido y lo llaman Grenouille. Escriben la consigna de escritura dada a última hora no con el fin de que la resuelvan ese mismo día, sino que la piensen, la escriben en "el sector", si quieren... (aclaro que esto es muy difícil que se realice) pero sin dudas, es el tiempo para pensar la escritura. (...)

Análisis de la escena

Creo que la principal razón que me moviliza en esta escena de lectura es el cómo garantizamos que estos jóvenes privados de su libertad accedan a leer y escribir en un espacio -el aula- que es, en el fondo contradictorio porque le ofrece un espacio de libertad en medio del encierro. Esta posibilidad de construir alternativas, de garantizar principios igualitarios, expuesta al inicio de este curso, nos coloca frente a una experiencia lectora como "sujetos de experiencia", tal como sostiene Jorge Larrosa.

Por lo tanto en estos días de lectura y escritura alrededor de un personaje lineal pero profundamente humano, lo importante “no es lo que es sino lo que acontece” y lo que acontece es la elaboración de la experiencia en forma de relato.

El argumento de la novela genera espacios de crisis -es la historia de un asesino- ¿cómo situarnos frente a un hecho que a muchos les toca muy de cerca y transgrede los principios éticos y jurídicos, instituidos en una sociedad? Este es el momento de la ficción y la lectura -como bien sostiene Michèle Petit, “permite desenredar lo que se encontraba anudado y reunir los fragmentos de una historia”; los momentos de lectura y escritura les permite “construir puentes” entre la ficción y la experiencia. ¿Es válido? Me pregunto. Cuando la conclusión de la historia de “El perfume” es que nada tiene verdadero valor si no somos capaces de vivir y sentir el amor de otro ser humano, cobra validez en la medida en que “reactiva el pensamiento en contextos difíciles”, a decir de Petit.

La escena también me lleva a pensar en la lectura como experiencia de vida, “leer la vida como un texto literario”, leer desde el lugar en que se puede plantear la ficción como otro espacio para “desatar” conductas que no agobian, no marginan, no se-

gregan. Sin desconocer las paradojas y las contradicciones de la literatura y teniendo bien en claro que: “no damos a leer para cambiar al otro sino para ofrecer una lectura que represente una alteridad, una oportunidad para seguir pensando y pensar de otra manera”, que permita cuestionar y cuestionarse.

En ese contexto adverso, el aula es “la escuela”. Y los docentes debemos aportar a la escuela como un lugar apropiado para promover la confianza y el arrojo en la lectura. “Lectura a lectura se construye un lugar en el mundo” suele decir Graciela Montes.

El momento de la escritura completa esta práctica de transformación, en tanto son pensadas no solo como saberes escolares, sino especialmente como un vínculo que permite construir sentido entre lo leído y la experiencia de lo leído, no solo como experiencia propia sino como experiencia lectora.

Me parece pertinente poner dos miradas de otros docentes frente al relato de esta experiencia: una, dio lugar a una conversación muy interesante en torno a la vida, las relaciones humanas a partir de los olores, los afectos, las “cuestiones de piel”. Otra, abrió el interrogante: “¿Y qué evaluás?”

En cuanto a nuestras prácticas de enseñanza creo que uno no puede dar sino lo que tiene; cada uno de nosotros es portador de un bagaje histórico, cultural, ideológico que se trasunta en las lecturas que seleccionamos y el modo en que damos a leer a nuestros alumnos...

¿Y la escritura? Para mí, la escritura tiene otros tiempos, otros recorridos, otros espacios; el aula no siempre es el espacio más propicio (...)

(...) Sentirnos parte de algo “que nos hace como somos, lo que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa”. Y la experiencia de lectura y escritura teje lazos, indudablemente y en esta oportunidad, casi, casi por azar, llega a mis manos el libro “Cuentos de mujeres latinoamericanas”, donde cada escritora relata su vínculo con la escritura, cómo la viven, cómo la sienten... y entonces intercalo la lectura de Walsh con esas experiencias... y me guardo los ojos abiertos llenos de sorpresa, de emoción, de alegría por qué no, de estos jóvenes que empiezan a construir sus propios caminos de libertad, más allá de las rejas.



Maestra, necesito escribir mi nombre “Cartonera Juana”

Por Silvia Liliana Senatore*

50
.....
▼

La sociedad y por ende todos los que habitamos las escuelas, luego de la crisis del 2001, sufrimos una ruptura importante en la conceptualización de lo que sirve y lo que no. Diferentes grupos sociales irrumpen en la escena pública, los “Cartoneros”, como actor social y económico visibilizado que hasta ese momento había permanecido disimulado en el escenario sobre-poblado de la vida de la gran metrópolis. Las estrategias sostenidas, en ese contexto, sufrieron un proceso de ruptura de acuerdo a la débil participación en el proceso productivo y la redefinición de los circuitos de asistencia social brindada por el estado, a través de los denominados planes universales. Ante lo antes recordado, comentaré la experiencia de vida de una alumna de 54 años que hace 20 años cirujea y harta por fin del maltrato y la discriminación que sufre de gran parte de la sociedad, decide ingresar a la Escuela Primaria de Adultos para aprender a leer y es-



cribir. Al acercarse a mi aula con la cabeza baja y mucha vergüenza, pide permiso y se expresa de la siguiente manera: “Maestra le suplico me ayude, quiero escribir mi nombre: “Cartonera Juana” (...)

(...) A partir de los años 90, con la *profundización de las desigualdades sociales*, crece la distancia entre quienes menos y

más tienen, dando como consecuencia una estructura social fragmentada y desarticulada. Sectores de ingresos medios y altos conviven con grupos de sub-ocupados y desocupados que comienzan paulatinamente a quedar excluidos del mercado de trabajo, de la educación y por ende, de la estructura de consumo. La *destrucción familiar* que significa en muchos casos esta abrupta limitación de las formas de sustentarse, ha generado también una cantidad de niños y jóvenes abandonados que se dedican a la mendicidad, el raterismo y el consumo de alcohol y drogas, convirtiéndose en un peligro para ellos mismos y el resto de la población.

Así es que en el 2001, a partir de la caída de la convertibilidad y las profundas transformaciones económicas, sociales y políticas producidas, una gran cantidad de la población encuentra en la recuperación de residuos en la vía pública una posibilidad de garantizar un ingreso. Esto es explicado a partir del aumento de los precios de al-

*Directora Escuela Primaria de Adultos.

gunos materiales como el papel o el plástico, debido a la relación entre el peso y el dólar, volviéndola una actividad aunque estigmatizada, en algún sentido rentable para estos grupos de desocupados.

Cerca de diez mil personas, entre hombres, mujeres y niños, recorrían la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en busca de materiales para vender en las llamadas “*chatarre-rías*”. A partir de este fenómeno fue necesario disponer de estrategias que permitan encauzar un proceso que se presentaba como irreversible, sentando las bases para una progresiva institucionalización de la actividad como la que *transformó al cartonero en recuperador urbano* (...)

La historia de estos grupos sociales que debieron abandonar su escolaridad, buscan en la Escuela de Adultos la posibilidad de salir de la marginalidad.

(...) La aparición de los “*cartoneros*” como *actor social visible* se corresponde con una transformación profunda en la que una gran porción de la población se vio imposibilitada de garantizar sus condiciones materiales de existencia por la vía tradicional o al menos, como hasta ese momento había venido haciéndolo. Las estra-

tegias sostenidas, en ese contexto, sufrieron un proceso de ruptura de acuerdo a la débil participación en el proceso productivo y la redefinición de los circuitos de asistencia social brindada por el estado, a través de los denominados planes universales.

Esa precaria garantía de supervivencia en que se encontraba la vida de amplios sectores populares fue trastocada a nivel nacional, estimulando la aparición de un nuevo actor social y económico que hasta ese momento había permanecido disimulado en el escenario sobre-poblado de la vida de *la gran metrópolis*.

El desborde sufrido a partir de los años 2001-2002 en la Ciudad de Buenos Aires de personas que todos los días se desplazaban recuperando materiales desechados posibles de ser vendidos como materias primas a industrias recicladoras, fue generando discursos desde los diferentes sectores interpelados, de una u otra manera. La visibilización que alcanzaron estos grupos nómades que recorrían (y siguen haciéndolo) a diario las zonas que más y mejor calidad de productos ofrecen, estimularon formas de organización e institucionalización propias. El contacto directo que tiene lugar en el espacio público lo constituyó como un problema cuya solución, en mayor o menor medida, no tardó en aso-

marse, motivada por los sectores afectados, despertando además de rechazos, compromisos y simpatías en una mezcla muchas veces difícil de desentrañar.

Todos los autores que tratan el tema del “*cirujeo post-convertibilidad*”, tanto en la Provincia como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, señalan que la actividad ha estado presente históricamente, generando ciertas características identitarias básicas en los sujetos que la llevan a cabo. Las localizaciones, los vínculos económicos y sociales enclavados le han aportado una presencia que, aunque marginal, fue configurando un “*ser ciruja*” reconocido en el imaginario colectivo, al que la irrupción del cartonero en la Ciudad de Buenos Aires -cuantitativa y cualitativamente- transformó demandando la construcción de nuevas categorías de análisis (...)

(...) Para realizar un abordaje de la actividad cartonera deben al menos tomarse en consideración dos dimensiones: su participación en la estructura económica (en este sentido tomando en cuenta los circuitos desarrollados y los actores involucrados en el sostenimiento de su actividad como garantía para la reproducción de su fuerza de trabajo y la de toda la unidad familiar) tanto como la construcción subjetiva que se abre lugar en un contexto que suele

definirse en el contacto entre los de “adentro” y los de “afuera”, o lo que es lo mismo, en la interacción con un “otro/otros” en tanto reconocido/s como tales (...)

**Una historia de vida,
que habilita espacios
para construir otras miradas.**

**La lectura, nos permite soñar
y ser libres.**

Ingresamos al mundo apasionante de los *cartoneros*, recorrimos su historia y comenzamos a respetar su realidad. Comentaré la experiencia de vida de una alumna de 54 años que hace 20 años cirujea y harta por fin del maltrato y la *discriminación* que sufre de gran parte de la sociedad, por su aspecto y especialmente *por no saber leer y escribir*.

Decide al fin, ingresar a la Escuela Primaria de Adultos. Durante la cursada me comentó que varias veces intentó completar sus estudios primarios pero ante la pérdida de trabajo del grupo familiar y quedar en plena calle, comenzaron a trasladarse a diferentes barrios de la ciudad, para ganarse el sustento “cartoneando” y la escuela pasó a ser nuevamente “*un sueño para otros*”.

Y en este instante recuerdo lo dicho por mi tutora: ¿Quiénes escriben? y ¿Quiénes no? ¿Quiénes son convocados para ser creativos y participar realmente? y ¿Quiénes son siempre traducidos?, *Juana tiene el derecho a dejar de ser traducida para ser autora de su propia historia escrita, de su propia voz* (...)

(...) Me preguntaba: ¿Para Juana, una alumna adulta analfabeta, cuáles serían los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura más adecuados, ¿Qué aspectos de mi plasticidad frente a su realidad sería necesaria por sus características y especialmente para que el espacio escolar no le resulte expulsivo? ¿Cuáles las posibilidades de construir el espacio educativo y esos nuevos hábitos de constancia y convivencia grupal? Juana una persona tan “bella” en todo el sentido de la palabra. Todavía recuerdo su llanto emocionado cuando pudo con artritis a cuestas, firmar por primera vez, sin soporte docente, su nombre completo. Entre ambas se generó un vínculo afectivo que nos retroalimentaba.

Por otro lado Juana demandaba de toda la atención, presencia y necesitaba de mi continua aprobación mostrando un alto grado de necesidad de acompañamiento y sostén en el desarrollo de cualquier actividad,

siempre atenta a la mirada docente buscando en ella, aceptación y aprobación.

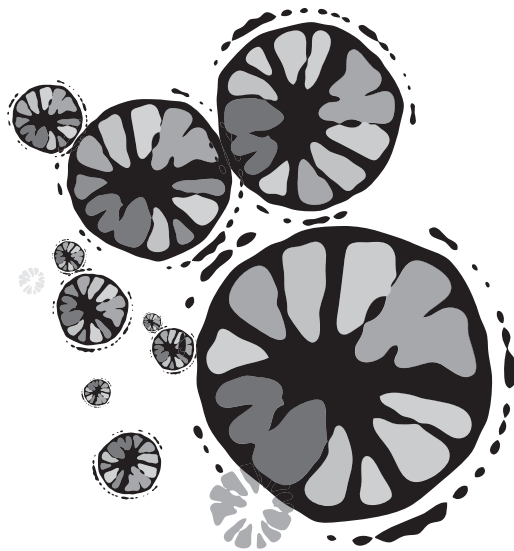
Por supuesto, la escuela de adultos además de enseñar a leer y escribir, promueve la tolerancia, la paz y el entendimiento entre las personas, trabajando para terminar con toda forma de discriminación, donde pueden comenzar a planificar sus proyectos de vida para la vida (...)

(...) Terminó el ciclo lectivo y Juana, comenzó a escribir emocionantes historias de vida, pudo aprender a leer y a escribir “*escuchando a los otros*”, pudo “*decir quién es*” y además, imaginar otros mundos posibles. *La lectoescritura es liberadora*. Lo compartido hasta aquí es sólo el inicio de un camino de reconstrucción junto a los colegas, que nos abrirá a nuevos y más profundos análisis, interrogantes, reflexiones e indagaciones en un tejo polémico y maravilloso. Las historias como esta continúan...



El buen trato

y la capacidad de escucha



La voz humana forma parte de la identidad personal. El bebé reconoce a su madre por la voz. Le damos importancia a que se le cante y hable al ser humano que se va formando en el vientre ¿Y qué pasa luego?

El deambulador es “gracioso” cuando habla y el jardín se llena de vocecitas de in-

*Maestra. Nivel Primario

Por Mónica Lidia Echenique*

“Es tan agotador corregir”. Esta frase se repite una y otra vez desde las voces de los docentes de todas las modalidades y niveles de enseñanza. Generalmente asociamos este agobio a las problemáticas normativas de la Lengua: puntuación, ortografía, etc. Pero pocas veces nos planteamos si el código escrito resulta tan necesario. ¿Qué pasa con la voz? ¿Cuándo se usa, cuándo pedimos que se use o por el contrario cuándo pedimos que se silencie?

fantes. El paso a la escuela primaria va cerrando ciertas puertas: la del cuerpo, es una. Creo que la de la voz es otra.

Me pregunto: ¿Existen espacios institucionales reales para que los niños puedan desde su propia voz compartir intereses y construir el conocimiento? Las riquezas culturales que encierran cada una de las diferentes individualidades ¿son tenidas en cuenta en la escuela? ¿Hasta qué punto el rol docente habilita estos intercambios de aprendizaje? (...)

1. La tensión entre el proyecto de escolarización de la modernidad y pedagogías más emancipadoras. El primero instalaba en el docente el lugar hegemónico de fuente del saber y por lo tanto agente de decisión de los conocimientos a impartir. Legitimar estos saberes como únicos posibles establecen hoy la fuerte oposición a la segunda que reconoce la integralidad del ser humano, reconociendo en el niño un sujeto activo, poseedor de experiencias vitales y saberes propios. Freire, propulsor de esta corriente vería la necesidad de establecer relaciones comunicativas horizon-

tales dialógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2. Quiebre de la institución tradicional: lo instituido en Occidente como familia y escuela se ve confrontado a dinámicas que interpelan la idea de familia nuclear y deslegitiman la calidad educativa que brindan las instituciones escolares.

3. Conocimiento: muchos de los saberes que hoy circulan lo hacen en ámbitos diferentes a la institución escolar por lo tanto se comienza a poner en duda la unidireccionalidad de la transmisión que al saber le daba la escuela y al libro como soporte autorizado.

4. El lugar a la comunicación humana: dado que la información y la comunicación forman parte del conjunto de factores constituyentes de la sociedad actual, estamos en presencia de "cosas" que poseen más de un sentido. Por lo tanto más allá de los aparatos éstos transforman la realidad cultural y la manera de pensarnos como colectividades.

5. Tensión inherente a la construcción de las subjetividades: hoy debemos ver al sujeto pedagógico "como un ser activo, lleno de experiencia, poseedor de saberes, diverso en su subjetividad que tiene distin-

La identidad es, pues la expresión de lo que da sentido y valor a la vida del individuo. Y vive, del reconocimiento de los otros: la identidad se construye en el diálogo y el intercambio. Podemos decir entonces que la identidad es una construcción que se relata.

tas percepciones espacio-temporales y entabla diferentes formas de relacionarse con el mundo a través de múltiples lenguajes diferentes del escrito o de la verbalización formalizada". (A)

Por otra parte siguiendo a Giroux diríamos que "es importante pensar el lenguaje no como anterior a la experiencia sino como constitutivo de la experiencia". El autor, partidario de las pedagogías críticas, insta a que tanto el educador como el estudiante se sitúen como activos agentes sociales, culturales e históricos.

"A mi juicio para el desarrollo del conocimiento y de la comprensión contextual crítica la cuestión es ante todo afirmar las experiencias de los estudiantes al punto de que sus voces sean parte del diálogo (...). Porque los maestros no están simplemente ante estudiantes que tienen intereses individuales, antes bien tratan principalmente con estudiantes cuyas historias, cuyos recuerdos, cuya narración y lectura del mundo se hallan íntimamente unidas a formaciones y a categorías sociales y culturales más amplias. Es importante a este respecto comprender que tanto las voces como las experiencias de los estudiantes han estado sometidas a factores culturales como la raza, la clase y el sexo y han sido configuradas por ellos. Los educadores críticos pueden ayudar a grupos y a individuos a aclarar su experiencia histórica de opresión enlazando los relatos individuales de casos específicos de sufrimiento a un marco histórico más abarcativo, a fin de recuperar la memoria o la conciencia Social de otros grupos en lucha u oprimidos".

Me parece oportuno traer el comentario de

(A) Espitia Vazquez, Uriel y Valderrama, Carlos Eduardo. "Hacia una apertura política del campo comunicación -educación" Universidad Central-Colombia. Pág. 167.

Jesús María Barbero para quien los relatos indígenas deberían llegar en la propia voz para que los niños de todas las escuelas del país tengan la experiencia sonora de los otros idiomas que hacen la riqueza del país multiétnico y multicultural. Al mismo tiempo esos relatos míticos podrían ser grabados en su traducción al castellano para que fuera posible percibir y valorar las diferencias de sus entonaciones, sus ritmos y cadencias. Sólo abiertos al desafío de la expresividad de las oralidades culturales podremos entender las transculturaciones que en ellas se operan.

Si lo propio de la ciudadanía es el estar asociada al “reconocimiento recíproco”, esto pasa decisivamente hoy por el derecho a hablar y ser escuchado. Una de las formas más flagrantes de exclusión ciudadana se sitúa justamente ahí, en la desposesión de este derecho, que equivale al de existir/contar socialmente, tanto en el terreno individual como el colectivo, en el de las mayorías como de las minorías.

La identidad es, pues, la expresión de lo que da sentido y valor a la vida del individuo. Y vive, del reconocimiento de los otros: la identidad se construye en el diálogo y el intercambio. Podemos decir entonces que la identidad es una construcción que se relata. La relación entre expresivi-

dad y reconocimiento de la identidad se hace preciosamente visible en la polisemia castellana del verbo contar cuando nos referimos a los derechos de las culturas, tanto de las minorías como de los pueblos. Y justamente para que la pluralidad de las culturas del mundo sea políticamente tenida en cuenta, es indispensable que la diversidad de identidades nos pueda ser contada, narrada.

Volviendo a la idea de multiculturalidad menciono dos situaciones literarias. Una es el libro de Maritza López, “Los niños cuentan”. Aquí se resalta la polisemia del verbo contar. Por un lado alude a que los educandos “cuentan” en tanto pronuncian la palabra al relatar su realidad, que es entonces contar el mundo por fuera de las estigmatizaciones.

También al contar construyen una memoria como acumulación narrativa y aseguran una vehiculización de producciones que traspasan las fronteras de la escolarización y reavivan formas de transformación.

En segundo lugar una propuesta editorial que llega año a año de Editorial Nuevas Letras habilita a los niños a contar desde su creatividad libre para ser publicados en un libro llamado “Ellos también cuentan” en forma gratuita.

Las múltiples figuras de la diversidad cultural tensionan y desgarran a nuestras sociedades. Desgarradura que sólo puede ser suturada con una actitud de escucha, respeto e inclusión, dentro de una democracia que se vuelva escenario de la emancipación social y política sosteniendo la tensión entre nuestra identidad como individuos y como ciudadanos.

Conclusión

Es necesario seguir construyendo un sentido nuevo de ciudadanía y en consecuencia de formación ciudadana que contemple el hecho de que los niños y los jóvenes que pueblan nuestras escuelas tienen capacidad de constituirse como sujetos de demanda y de proposición en diversos ámbitos vinculados con su experiencia. Entiendo que lo que está en juego no sólo es la nueva forma de producción de conocimiento, que se ubica en una descentración espacial, sino pensar en salir de la ilusoria búsqueda de una reabsorción de la alteridad en un todo unificado. La sociedad cambió. Esos seres que pululan por las aulas son claros referentes del cambio. Quieren y deben ser escuchados.





Adultos “cuidadores”

Los adultos en el paradigma de la Convención de los derechos de la infancia son “cuidadores”, ¿y en las políticas públicas? ¿y en las prácticas institucionales? ¿Qué significa ser cuidadores en los proyectos educativos, en las comunidades? ¿Cómo se articula con el derecho a la identidad y el derecho a la educación? Ser cuidadores es proteger a los niños, respetando su autonomía progresiva y asumiendo la responsabilidad que nos confiere nuestro rol. ¿Escuchar y contener a los niños como sujetos de derecho no es una función de los cuidadores? ¿Cuáles son los desafíos actuales de los docentes para posicionarnos como cuidadores? ¿Qué situaciones conflictivas de violencias nos hacen reflexionar sobre las intervenciones de los cuidadores en el ámbito educativo?

PONER LÍMITES

sin ejercer violencia

**"La violencia contra los niños jamás es justificable;
toda violencia contra los niños se puede prevenir".**

(Comité de los Derechos del Niño. Observación General N° 13, 2011)

Por Verdoya, Silvina Nora *

Introducción

La puesta de límites suele ser un asunto complicado. Tanto familias como educadores nos cuestionamos permanentemente acerca de cómo poner límites sin que esto implique ejercer un acto de violencia sobre los niños.

¿Qué nos pasa a los adultos (educadores y familia) ante la conducta disruptiva? ¿Qué hacemos cuando "ponemos límites"? ¿Qué "limitamos" cuando "ponemos límites"? ¿Qué diferencias hay entre poner límites como cuidado o poner límites con violencia?

Si, como afirma la Observación 13 "La violencia contra los niños jamás es justificable", ¿no estamos haciendo eso cuando se "naturalizan" ciertas prácticas de violencia bajo el pretexto de poner un límite? ¿Cómo



poner buenos límites que ayuden al niño a crecer sano? ¿Desde dónde poner límites? ¿Para qué hacerlo? ¿Cómo prevenir desde nuestro rol de educadores la violencia contra los niños?

Este trabajo pretende abrir el análisis y la reflexión sobre el tema de los límites, el derecho de los niños y la obligación de los adultos de que estos sean enseñados en un contexto de no violencia, en un marco de afecto y comprensión del proceso que lleva a un sujeto-niño a aprender a convivir en

armonía, siendo objeto de respeto al mismo tiempo que respeta a su entorno.

¿Qué es un límite?

Los límites son reglas o normas que tienen por objeto generar condiciones que posibiliten la convivencia, la tarea y el bienestar común. Pensando en "límites" me aparecen necesariamente las ideas de "delimitaciones del camino", "cerco protector", "marcos contenedores y referenciales", es decir pensamientos y acciones que lejos de

*Maestra de sección y Maestra celadora. Nivel Inicial

agotarse en una instancia restrictiva, remiten al cuidado y protección necesarios para la crianza en un ambiente de libertad que posibilite procesos de crecimiento, de apertura y de creación.

Cuando hablamos de límites como normas, fronteras, camino, posibilidad de libertad creativa, debemos también aclarar que estos conceptos no pueden ser subjetivados o privados, es decir, para que sirvan, para que sean funcionales al sujeto, deben ser compartidos y pertenecer al grupo de referencia, en nuestro caso, la familia y la escuela.

No tener límites claros produce caos, que nada tiene que ver con la libertad. Su producto no es la felicidad, sino la incomunicación y la angustia del sujeto que queda abandonado, librado a sus impulsos más básicos, sin la protección adecuada de aquellos adultos cuidadores que tienen la obligación de preservarlo y esta es también una forma de violencia.

¿Y qué es violencia?

Según se define en el artículo 19, párrafo 1, de la Convención de los Derechos del Niño, se entiende por violencia: *"toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual"*.

Podemos llamar violencia a todo acto que atente contra la integridad física o psicológica de un sujeto, desde el maltrato físico o verbal, el abuso de cualquier tipo (abuso de poder, abuso sexual, etc.) hasta la humillación. Estas violencias psicológicas muchas veces son obra tanto de la familia como de la escuela misma. De allí que debemos reflexionar y prepararnos conscientemente para no renunciar a nuestro deber de poner límites por temor a caer en actitudes violentas, al tiempo que desarrollamos estrategias para limitar cuidando.

El Comité de los Derechos de Niño reconoce "la importancia primordial de la *familia*, incluida la familia extensa, en la atención y protección del niño y en la prevención de la violencia. Sin embargo, reconoce también que *la mayor parte de los actos de violencia se producen en el ámbito familiar* y que, por consiguiente, es preciso adoptar medidas de intervención y apoyo cuando los niños sean víctimas de las dificultades y penurias sufridas o generadas en las familias (...) También es consciente de que en *instituciones del Estado*, como *escuelas*, *guarderías*, *hogares* y *residencias*, *locales de custodia policial* o *instituciones judiciales*, *los niños son víctimas de actos de violencia intensa y generalizada...*" ^(A) De estos estudios se desprende que escuela y familia debemos trabajar juntos en este objetivo.

El límite como cuidado

Pensando en el límite como cuidado, observemos el momento de juegos en el patio del jardín. Juego libre. ¿Y los límites? Están allí, para proteger, para cuidar, para dejar jugar, para dejar hacer...

Veamos... lo primero que descubrimos son las rejas que rodean nuestro patio. Son límites físicos que permiten que los nenes tengan un lugar seguro donde correr, que los extraños y animales que pasan por la vereda no sean un peligro, que esa pelota que pateó Manuel no se vaya a la calle... ni Manu detrás de ella!!!. Celeste ve pasar a su mamá por la vereda de enfrente, la llama y la saluda con la manito; después, sigue jugando... y mamá haciendo las compras (...)

Una realidad cotidiana

Pensando con las familias: Durante las entrevistas iniciales del grupo de 2 años a mi cargo, me encuentro con historias repetidas: "es tremendo/a!" "hace lo que quiere" "yo ya no sé qué hacer" "no me da bolilla" "duerme con nosotros... no lo/a podemos sacar de la cama porque hace

(A) Del Comité de los Derechos del Niño - Observación General N° 13 (18 abril - 2011) Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.

un escándalo!!!", "es súper caprichoso/a", "En cuanto salimos a la calle, quiere todo lo que ve: capricho en el quiosco, capricho en cada vidriera!... ¡yo ya no doy más!... yo quiero darle todo, hago lo que puedo, pero no tengo plata para comprarle todo!... Después, además, al rato ya no le llama la atención".

Al conocer al grupo veo que el relato de las familias se condice con la realidad: estos nenes y nenas, en su gran mayoría no se han encontrado aún con la experiencia fundante que implica el aprendizaje del límite. Tienen conductas caprichosas, baja tolerancia a la frustración, les resulta muy difícil soportar un mínimo tiempo de espera o postergar la satisfacción del deseo por unos momentos. La demanda es incesante y al no ser satisfecha, acontece el desborde... y son 21 niños!!!... se acerca un año de mucho trabajo.

Aprovecho la reunión de padres para reflexionar con las familias acerca de los límites y propongo un torbellino de ideas: "¿Cuáles son las primeras palabras que vienen a sus mentes cuando piensan en "límites"?". Veo un cambio en los rostros de los familiares presentes: de la sonrisa y el gesto apacible, muchos pasan al ceño fruncido...y la palabras que aparecen, acompañan: "¡No!", "¡Basta!" "¡Pará!" "¡Callá-

No tener límites claros produce caos, que nada tiene que ver con la libertad. Su producto no es la felicidad, sino la incomunicación y la angustia del sujeto que queda abandonado, librado a sus impulsos más básicos, sin la protección adecuada de aquellos adultos cuidadores que tienen la obligación de preservarlo, y esta es también una forma de violencia.

te!" "¡Te pego!" Al conversar sobre la propia experiencia con los límites surge el miedo a actuar como lo hicieron en algunos casos con ellos cuando eran niños: "A mí me daban un castañazo y sanseacabó!" "¡Yo ni loca hubiera enfrentado así a mi mamá o a mi papá... me mataban!" Algunos adultos sostienen: "Un chirlo a tiempo evita muchos problemas"... nuevamente me surge la misma reflexión: ¡¡se acerca un año de mucho trabajo!!

Les pregunto quiénes suelen jugar a algún deporte y varios papás comentan que a veces juegan al fútbol. Sigo preguntando: "Y si se encuentran en el Parque Saavedra un domingo, ¿qué es lo primero que hacen?" "Marcamos la cancha y los arcos: de la mochila al buzo y de la piedra al bolso". "Separamos los equipos y las funciones de cada uno en la cancha: solteros y casados, con remera y en cuero, yo voy al arco y el abuelo es el referí". Repregunto: "¿y las reglas?, ustedes, seguramente ya las conocen, pero qué pasaría si viene un rugbier y quiere jugar al fútbol con las reglas del rugby?". "En cuanto agarre la pelota con la mano, el referí le cobra falta...y al primer tackle, tarjeta roja y afuera, no juega más!" "¿Y si nadie le explicó que esto es fútbol y que las reglas son otras, cómo se puede sentir el jugador?" "Triste y decepcionado, o con bronca, porque seguramente no cometió las faltas en forma intencional, sino que no sabía" (...)

(...) Contextualizando la realidad: estos chiquitos en casa hacen lo que quieren mientras los adultos soportan conductas molestas y/o peligrosas, que saben que deberían evitar y sólo paran cuando mamá o papá se harta, pega cuatro gritos o les da un chirlo porque no los aguantan más o bien cuando se lastiman. Sin dudas, estamos ante actos de violencia. Múltiple vio-

lencia: violencia porque no hubo un adulto cuidador que le enseñara amorosamente a esa criatura qué puede hacer y qué no debe hacer, violencia por permitir que se instalen como hábitos conductas que no promueven una convivencia armónica, violencia por permitir conductas de riesgo y violencia ejercida directamente sobre los niños al gritarles o pegarles para que dejen de hacer aquello que hasta hacía unos momentos estaba permitido, por omisión de haberlo limitado.

(...) En otras palabras, la cuestión de los límites es algo que los padres deben enseñarles a sus hijos, mostrándoles que no todo es posible y que no se pueden satisfacer los deseos las 24 horas. Muchas veces el problema radica en que dejando a los chicos hacer lo que quieran, los padres creen ganar mayor "tranquilidad", o quizás suponen que de este modo permiten "que sean libres", o quizás lo hacen porque "yo sufrí muchas carencias cuando era chico y a mis hijos quiero darles todo"... entonces, papá, mamá, si querés darles todo, también brindales la posibilidad de tener tu "NO". El vacío de límites más que otorgar mayor libertad, desorienta a los chicos. Los límites estructuran y ayudan al niño a crecer sano (...)

(...) Algunas personas confunden "san-

ción" con "castigo" y en lugar de "sancionar" una conducta disruptiva a los efectos de que el niño pueda comprender que al libre albedrío corresponde el hacerse cargo de las consecuencias derivadas de nuestras propias acciones, "castigan" al niño, ejerciendo un acto de violencia, habitualmente con reacciones automáticas, mecánicas, que se suelen "naturalizar" y hasta justificar y que lejos de servirle al niño para construir una moral reflexiva y autónoma, destruyen su autoestima y su vínculo con el adulto cuidador. La relación causa-efecto entre conducta y consecuencia sólo tendrá sentido si una deriva de la otra y será tanto más efectiva para que el niño comprenda la importancia de comportarse según las normas de convivencia en tanto puedan ser reparadoras de lo que provocó el error: si destruyó la construcción de un compañero tendrá que ayudarlo a construirla, si lastimó a alguien deberá colaborar para curarlo, pedir disculpas y acompañarlo hasta que deje de llorar y juntos puedan seguir jugando, si ensució deliberadamente, tendrá que limpiar. No cabe el enojo o el "castigo". Sí la firmeza en la actitud, la contención al desborde y la paciencia en sostener la norma. Si la consecuencia de su acción no guarda relación directa con la sanción, el niño no puede comprender qué fue lo incorrecto de la acción sancionada, no estamos colaborando en la in-

terpretación de las normas, no les permitimos avanzar en el proceso de construcción de la autonomía.

Es importante recordar que los padres y los maestros no son amigos de sus hijos, ni sus pares. Su rol es educar, formar y ser ejemplo. De ningún modo tienen una relación de iguales. Por el contrario, es necesaria la asimetría para ejercer el rol que nos compete. Cuando el adulto dice un "NO" le da al niño herramientas para su presente y para su futuro y al mismo tiempo le ofrece también el "SI" de lo que puede hacer. El límite es al mismo tiempo restrictivo y habilitante.



Decisiones **partidas**

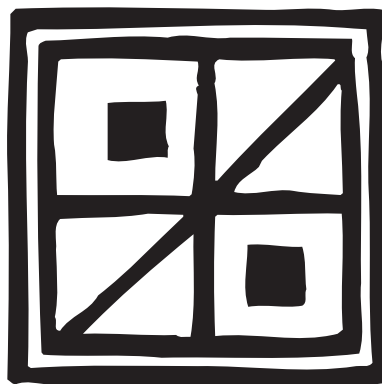
Por Andrea García¹
Carolina Lemos²
Cristian Pinedo³

Nos proponemos desarrollar en esta ponencia un recorte de un proyecto de investigación en el cual estamos involucrados. Como objetivo general: el poder identificar y analizar procesos pedagógicos, burocráticos, educativos, donde ubican al niño, niña o adolescentes, como objeto de violencia en Educación Especial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Es desde aquí que se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las prácticas institucionales donde el niño, niña o adolescente quede expuesto como objeto de violencia (...)

(...) Como la sociedad no puede demostrar abiertamente su rostro de violencia, es que aparecen los técnicos que la ejercen en su nombre. Estos tienen la labor de mistificar la violencia a través del técnico



sin llegar a tomar conciencia de ello. De esta forma tienen por finalidad extender los límites de la exclusión “descubriendo técnicamente” nuevas formas de desviación consideradas hasta entonces como pertenecientes a la norma. (De allí la necesidad de generar nuevas clasificaciones y etiquetas como en el DSM 5). Con el fin de reducir el conflicto entre excluido/excluyente y del mismo modo en que antes lo hacía el concepto de diferencia biológica,

hoy se reedita a través de los técnicos especializados (psiquiatra, asistente social, psicólogos, psicopedagogos) que con su tarea aparentemente reparadora y neutral y por ende no violenta, la perpetuación de la violencia global. Este perfeccionismo técnico especializado tiende a hacer aceptar la inferioridad social del excluido y prepara al individuo para que acepte sus condiciones de “objeto de violencia” como una única realidad permitida.

Entonces, a partir de estos criterios, son evaluados por la docente, Equipo de Conducción, Equipo de Orientación Escolar, Gabinete Central y definen la modalidad escolar más adecuada para el niño. Es aquí que nos preguntamos: ¿Se tiene en cuenta la historia del niño, niña o adolescente y de su familia? ¿Cuáles son los criterios de evaluación? ¿Cuál es la modalidad de evaluación?

Estos y otros interrogantes nos acompañan en la investigación, para poder analizar los procesos institucionales educa-

1. Licenciada en Trabajo Social. Educación Especial.
2. Licenciada en Trabajo Social. Educación Especial.
3. Licenciado en Trabajo Social. Educación Especial.

tivos, en donde los niños/as y adolescentes, son ubicados como objeto de violencia. Entendemos como objeto: cuando los niños, niñas o adolescentes no son escuchados y por tal, son tomados como un número de expediente que entra en el circuito administrativo del sistema burocrático que predomina en nuestra ciudad y país.

De violencia, por ubicarlo por debajo de sus derechos, donde en muchas ocasiones, las instituciones que intervienen, toman decisiones arbitrarias en cuanto al futuro de ese niño/a y adolescente, sin tener en cuenta todos los contextos que rodean a ese sujeto, exponiendo al azar su futuro, y proyecto de vida.^(A)

Acaso la comunidad educativa, ¿trabaja con sujetos o con objetos? Sostenemos y defendemos al sujeto, por ser portador de una historia única y propia, atravesado por un contexto cultural, social, político, económico, constreñido por este contexto pero a su vez habilitado para transformarlo (...)

(...) Pensamos que la institución educativa, es un espacio de poder donde se realiza un proceso que es un círculo vicioso sin escapatoria, donde lo que parecería que de acuerdo al orden social imperante se nece-

sita un tipo ideal de sujeto y no otro, cual cadena de montaje se produce un tipo de sujeto que parece ser el más adecuado. El proceso comienza con una descontextualización, seguida por un diagnóstico que etiqueta, rotula, entonces clasifica al sujeto ya objetivado como un cuerpo dócil, en esa misma operación se lo patologiza y culpabiliza por su supuesta "patología" y entonces deviene la intervención: y aquí es muy simple, se lo medica para disciplinarlo y normalizarlo y luego se lo discapacita.

La evaluación que utilizan los profesionales del ámbito educativo, se transforma en una herramienta de poder, que va a ser destinada a diagnosticar al niño/a y adolescente, es la que va a determinar la modalidad educativa a la que deberá asistir el sujeto-objeto, ya objetivado, como si fuera un dictamen sin posibilidad de cuestionarlo, en palabras de Guidens, el encuentro que se produce entre un representante de una institución llamado por el autor "experto" y otro actor social que asiste al

(A) Ley 26061- Art 15: Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

mismo, "profano", genera una actitud tranquilizadora en un doble sentido: en la seguridad que inspiran las personas y en el necesariamente misterioso conocimiento y cualificación que posee el experto, a la que el actual profano no tiene acceso.

Algunas situaciones nos hacen pensar y repensar, en cuántos niños, niñas y adolescentes han sido derivados a escuelas de educación especial, sin haber sido diagnosticados, o por el solo hecho de no haber podido acceder a la educación o por venir tan solo de otro país. Sujetos que dejan de serlo para ser considerados objetos, como una pieza de rompecabezas que en algún lado deben ser ubicados, para no entrar en la contradicción y que sea garantizado el derecho a la educación, sin dar lugar a la transición, a la idea de cambio, sin dar lugar al cambio de modalidad educativa. Transformando las derivaciones en irrevocables e inobjetables, como la única verdad existente. Pero entonces nos preguntamos, ¿A qué precio? ¿Cuántas marcas hacen falta para que el sujeto sea sujeto? (...)

(...) Por lo tanto consideramos fundamental repensar y reflexionar estas intervenciones, desde un pensamiento crítico, tanto los criterios, como las variables que son utilizadas cotidianamente, sin perder de vista la dimensión ética profesional de

cada disciplina que forma parte del sistema educativo.

Debemos ejercer nuestra labor profesional al interior de las instituciones educativas con ética profesional, con responsabilidad y criterio, ya que en muchas ocasiones nos encontramos con estudiantes que son derivados a educación especial y quedan en ese lugar estancados como si fuera irreversible poder avanzar y cambiar de modalidad, dado que a veces no visualizamos las potencialidades de esos jóvenes desubjetivándolos como ciudadanos.

Es imprescindible, darle lugar a la invención ya que la misma supone producir singularidad y generar formas inéditas de operar con lo real que permitan habilitar nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituir sujetos, abriendo nuevos escenarios, lo cual involucraría contemplar la particularidad de cada situación y poder ofrecer el pasaje de modalidad educativa, no encasillando al sujeto. Muchas veces la invención genera resistencia, y esto termina anulando otras formas de concebir al estudiante. Las instituciones suelen ponernos obstáculos de manera permanente, muchos de ellos son removibles, pero esto exige un posicionamiento y una mirada estratégica clara de parte de los profesionales. Exige que no nos asimi-

Pensamos que la institución educativa, es un espacio de poder donde se realiza un proceso que es un círculo vicioso sin escapatoria, donde lo que parecería que de acuerdo al orden social imperante se necesita un tipo ideal de sujeto y no otro, cual cadena de montaje se produce un tipo de sujeto que parece ser el más adecuado.

lemos al discurso y las prácticas hegemónicas, que de hecho significan menos esfuerzo, que a su vez debilitan las capacidades de los sujetos de nuestra práctica.

Seguramente este tema generará controversias, por eso mismo, le proponemos al

lector que se permita por un momento darle lugar a la reflexión con los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los posicionamientos de los adultos frente a las estrategias de intervención?

¿Quién, a quiénes cuidan los adultos cuidadores? ¿De qué manera? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué cuidan (niños o instituciones)? ¿Qué significa cuidadores?



La escuela

como proyecto cultural *

Por Benítez Nelly
López Quique
Lukjanionok Andrea
Ricaldez Celia
Verónica Zunino

Partimos de dos supuestos

• El primero es que al pasar la puerta de la escuela todo es pedagógico. Por lo tanto nos preguntamos:

- ¿Qué tipos de vínculos y relaciones establece la escuela para sí y con otras organizaciones del barrio y de la sociedad?
- Si las organizaciones entran a la escuela, ¿Qué hacen?
- ¿Qué propone la escuela para hacer con esas organizaciones?

* Síntesis de la producción colectiva de l@s participantes durante el encuentro

• El segundo es considerar a la escuela como potencial lugar para desarrollar...

- La recuperación cultural del lazo, la/el maestr@ y la relación de ternura, de afecto, relacionado a la rotura vincular que dejó el neoliberalismo (se compartieron experiencias escolares, por ejemplo el festejo de los cumpleaños en el aula, etc.).

A partir de un texto del Cuerpo de Delegados ^(A) se aproximan las siguientes conclusiones:

- La escuela es una construcción social que mantiene el orden social vigente en cada momento histórico, pero también la escuela se nos presenta como un movimiento transformador, que crea nuevos conjuntos de significaciones y da cuenta de rupturas con las instancias de disciplinamiento social. Como intermediarios culturales podemos construir instancias que faciliten entrar en la disputa ideológica por el "otro sentido" de los conceptos, por la "otra mirada" de la realidad.



- La producción cultural debe darse en un campo primordial de la batalla política, que nos permita recuperar su dimensión simbólica, su proyecto colectivo, etc. Como educadores es nuestra tarea recuperar los ingredientes simbólicos e imaginarios presentes en los procesos de formación de poder, en la propia trama cultural de las prácticas políticas.
- La escuela es un territorio de intervención política. La educación que queremos, es un proceso formativo integral y permanente, que tiene un espacio de concreción: la escuela comunitaria, en donde se concreta la corresponsabilidad de los actores del proceso educativo y se destaca el nuevo rol de las familias en la ciudadanía de la nueva sociedad en construcción.

Diversos ejes para ser desarrollados

A. El impulso de la resistencia cultural: la escuela que proponemos es un espacio de construcción de la identidad latinoamericana, porque al recuperar colectivamente su historia, descubre y preserva raíces, tradiciones y luchas nacionales emancipadoras.

(A) La Revolución Pedagógica Bolivariana de la República de Venezuela. Cuerpo de Delegados en el marco de la Formación Sindical 2012.

Es un espacio de resistencia cultural y de contrahegemonía porque enfrenta la penetración de valores y saberes ajenos. Es un espacio desde donde se asumen una serie de objetivos:

- Impulsar proyectos culturales, que contribuyan a convertir la escuela en el eje dinamizador de la actividad comunitaria.
- Desarrollar programas de apoyo para el sistema de redes escolares y culturales.
- Convertir la cultura en una práctica permanente integrada en el currículum y en la práctica pedagógica de la Escuela Comunitaria.
- Dirigir y orientar procesos de creación e innovación permanente.
- Fortalecer las potencialidades creativas, expresivas y comunicativas de alumn@s, maestr@s, familias, directivos y comunidad en general.
- Fomentar la creación de agrupaciones artísticas y culturales en la escuela y su entorno comunitario.

B. La formación o cualificación laboral: articulación con múltiples procesos de trabajo, que se inicia con la recuperación de las

tradiciones cooperativistas y de solidaridad.

C. La promoción de la participación política: se conecta con las experiencias organizativas, en las que se ejerce directamente la democracia en una diversidad de modalidades organizativas (juntas vecinales, clubes deportivos, foros y asambleas populares). Así, el espacio escolar contribuye a la formación de la cultura participativa y es en este sentido, un eslabón del poder popular local.

D. La lucha contra la exclusión social: desde la perspectiva social, la escuela comunitaria contribuye a la lucha contra la exclusión, al darle acogida a los sectores populares. Fomenta la calidad de vida al asociarse a proyectos alternativos de salud, deporte y recreación.

Estas características que defendemos, son las que le dan el sello de Escuela Comunitaria, Escuela como Proyecto Cultural.

Esta concepción de inclusión comunitaria en la escuela no implica abandonar la función de enseñanza aprendizaje, sino que cualifica dicho proceso como aprendizaje pertinente vinculado a la vida, al trabajo, al juego, a la alegría, a la naturaleza.

En cuanto al desarrollo curricular y de las prácticas pedagógicas en el aula implica:

1. La adecuación del currículum a la diversidad de contextos geográficos, étnicos y sociales, favorece la identidad del niñ@ y el joven con la cultura local, regional y nacional. Esta acción es clave para enfrentar el fenómeno de la vergüenza étnica y el desarraigo.

2. En el plano pedagógico, se le construye viabilidad al aprendizaje significativo, ya que al respetar las especificidades comunitarias y tomar en consideración el acervo cultural del alumn@, se conecta este saber previo con los nuevos conocimientos. Esta contextualización favorece la interacción social.

3. Ambas condiciones demandan desarrollar una didáctica de proceso para el aprendizaje partiendo de lo que ofrece el entorno (Juegos tradicionales y cooperativos, expresiones lingüísticas o giros de la lengua materna: cuentos, adivinanzas, trabalenguas, canciones y refranes, festividades y celebraciones populares, patrimonio arquitectónico y natural: edificios, parques, tipos de comidas y bebidas, utensilios y vasijas propias de la localidad, personajes y sitios históricos, plantas y animales, trabajo arte-

sanal, microempresas y fábricas)

Con estrategias y recursos diversos de este tipo, se facilita o media el aprendizaje activo y por descubrimiento.

Tomar en cuenta el entorno sociocultural de la escuela, permite repensar y valorar no sólo los contenidos y recursos, sino también la administración curricular y se hace la planificación en una forma estratégica y de evaluación participativa. Esta contextualización permite la autoformación del docente, centrada en la escuela. La concepción de la escuela como espacio cultural, comunitario, lleva implícita la participación de los actores educativos en la gestión escolar, como ejercicio del gobierno escolar. Este nuevo “modelo de gestión” en la escuela, significa el ejercicio de la democracia y participación protagónica por parte de los ciudadanos y ciudadanas en el contexto local, con los siguientes criterios prácticos.

Democracia y Participación

- Participación en el proceso de elaboración del proyecto pedagógico comunitario.
- Contribución a la evaluación integral.
- Participación en la elaboración y adecuación de las edificaciones escolares.

- Participación en la reparación y mantenimiento preventivo.
- Administración de los recursos materiales y financieros.
- Desarrollo de actividades formativas, culturales, deportivas y recreativas, en horarios nocturnos, los fines de semana y en vacaciones.
- Contribución a la elaboración de planes de desarrollo local sustentable.
- Establecer un enlace o red entre las escuelas de una misma comuna con el fin de unificar criterios y aportar soluciones a los problemas de la comunidad.

La participación de la comunidad en el proceso educativo a través del desarrollo de planes y proyectos y en la medida que la misma comunidad se involucró, estará en capacidad de evaluar el proceso de la institución escolar.



¿Por qué es importante afiliarse a la UTE?

- Porque UTE siempre defiende tus derechos individuales y colectivo.
- Porque al afiliarte a UTE, te afiliás a la CTERA, aportando económicamente a su sostenimiento y a la Central de Trabajadores Argentinos (CTA).
 - Porque UTE es el único sindicato adherido a CTERA en Capital.
 - Porque UTE te brinda los mejores servicios para vos y tu familia.
- Porque UTE en las elecciones de Juntas demuestra ser representativo.
 - Porque somos independientes de los partidos políticos y de las gestiones de gobierno de turno.
 - Por su constante compromiso gremial.
- Porque estamos construyendo un Sindicato unido y solidario.
 - Porque estamos dando respuestas a todos los problemas de los maestros y profesores de Capital.
 - Porque ofrecemos más y mejores servicios.

Para RECUPERAR la DIGNIDAD de los Trabajadores de la Educación, acercate y construyamos juntos nuestro Sindicato

**Solicitá los Servicios de UTE a prensa@ute.org.ar
Podés consultarnos en www.ute.org.ar**

**Apostá a un Sindicato en serio
¡Afiliate a UTE!**