XIX CONGRESO PEDAGÓGICO

Nuestras pedagogías nacen desde las aulas

Educación pública, popular y democrática en Latinoamérica

UTE

CTERA / CTA

Presentación de la Publicación 1
Eduardo López - Angélica Graciano - Sec. General y Sec. de Educación - UTE

Los Congresos Pedagógicos de UTE.
Espacios Pedagógicos de formación entre Trabajadores/as de la Educación. 4

Ponencias 9

¿Qué mira la escuela cuando "mira" a sus niñxs? 10
Claudia Murolo y Alejandra Gómez

Ser visto cuando no te ven 16
Cristian Juan Pablo Pinedo Arcuri

Aprender con las chicas y chicos, una pedagogía de los derechos 21
María Cristina Mazzeo

Pedagogía (latinoamericana) 28
Carolina Brandariz, Lorena Bustamante, Denise Grinberg, Silvina Carbone, Carla Wainsztok

Vidas que cuentan 33
Úrsula Argañaraz

Pedagogías de la provocación. La alfabetización inicial desde la Educación por el Arte 39
María Teresa Torrealba

Las otras redes sociales 48
Ada Carolina Domínguez

Otra que mosaicos. Una experiencia de enseñar y aprender arte en contexto hospitalario 53
Cecilia Inés Ferrari

Aportes para repensar el trabajo en pareja pedagógica en la inclusión de nuevas tecnologías 60
Bettina Lucía Fratta

¡¡Incluidos!! (...por donde mira la suegra...) 66
María Mercedes Medina y Evelina Rosanna Zeballos

Atravesando barreras desde las ciencias 74
Alicia Crespo, Mariana Marchese, Alejandra Peredo, Lorena Nijamin

Pensar Juntos 81

Espacio de Tutorías: El desafío de pensar Juntxs 82
Equipo de Tutorxs del XIX Congreso

PONENCIAS PUBLICADAS EN LA WEB DE UTE

- *Julián Larrayoz, Jeremías Lamas.* "¿Conocías el Apoyo Escolar Convive"? (audiovisual).
- *Karina Elisa Zenarruza.* "La identidad en la escuela pública, un derecho de tod@s".
- *Adriana Cecilia Lagos.* "Repensando el lugar de la palabra en la escuela de hoy".
- *Amelia Suárez.* "Quebrar el límite y construir el propio espacio: estrategias que burlan imposibilidades".
- *Eugenia Gómez, Natalia Martínez, Gabriela Ponce, Laura Guzzeti, Juan Pablo Sabino, Adrián Murga y Alejo Zabalza.* "Educar es el otro: aproximaciones a la educación en contextos de encierro".
- *Patricia Aguiar.* "Aprender con los chicos. Una relación dialógica con los niños y jóvenes que garantiza el derecho a ser escuchado".
- *Silvia Liliana Senatore y Lucas Adrián Osardo.* "La Educación Ambiental latinoamericana como práctica educativa transformadora en jóvenes y adultos".
- *Silvina Verdoya.* "Propuestas para una integración con inclusión plena".
- *Amancay Bennetti,* "L@s chic@s... ¿en el Medio"?
- *Sandra Noemí Manchado Alcaraz.* "La literatura, una herramienta valiosa en temas de sexualidad infantil".
- *María Anabella D´imperio y Alejandrina Edit Pintos.* "La escuela y el encuentro de herramientas transformadoras".
- *Marcia Vasches.* "Investigar desde la escuela" (video).
- *Silvana La Zara.* "La identidad como autoimagen singularizadora de una comunidad educativa".

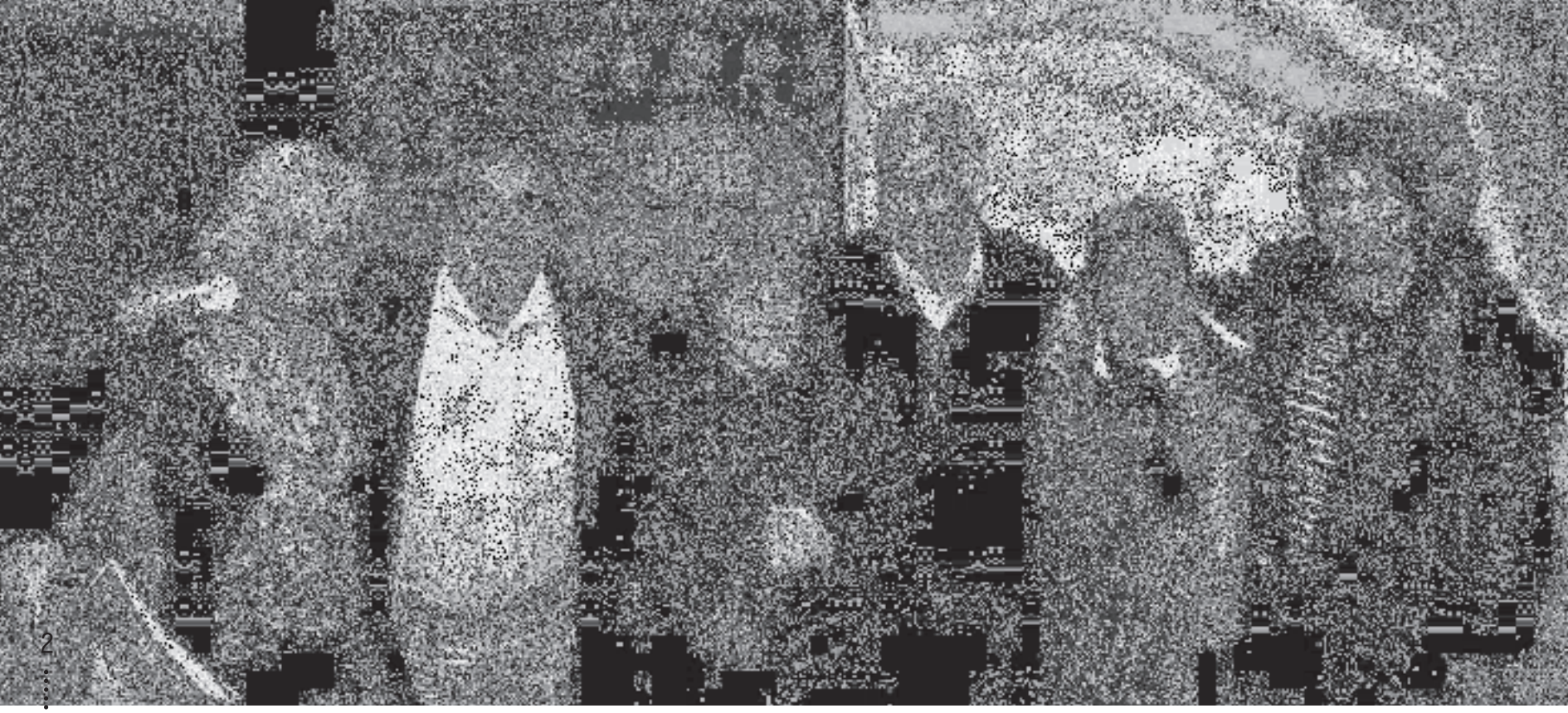
PRESENTACIÓN

Congresos Pedagógicos 2014 y 2015
VII Congreso de Educación

El XIX Congreso "Nuestras pedagogías nacen desde las aulas" ha sido un espacio de participación docente sindical que desarrollamos desde el segundo cuatrimestre del 2014 hasta marzo del 2015. Esta publicación contiene una selección de los trabajos construidos en este espacio colectivo.

Esta modalidad de participación docente sindical promueve la construcción y reconstrucción de conocimientos pedagógicos desde el sur. A partir de procesos de formación entre pares, de relaciones y vínculos en los que se jerarquiza la discusión pública, los derechos humanos de las personas, el contexto latinoamericano y especialmente el derecho social a la educación, se compartieron reflexiones, escritos y producciones audiovisuales que pusieron en juego tensiones entre nuevas legalidades, políticas públicas, interpretación de los contextos y procesos de escucha entre los sujetos de la educación.

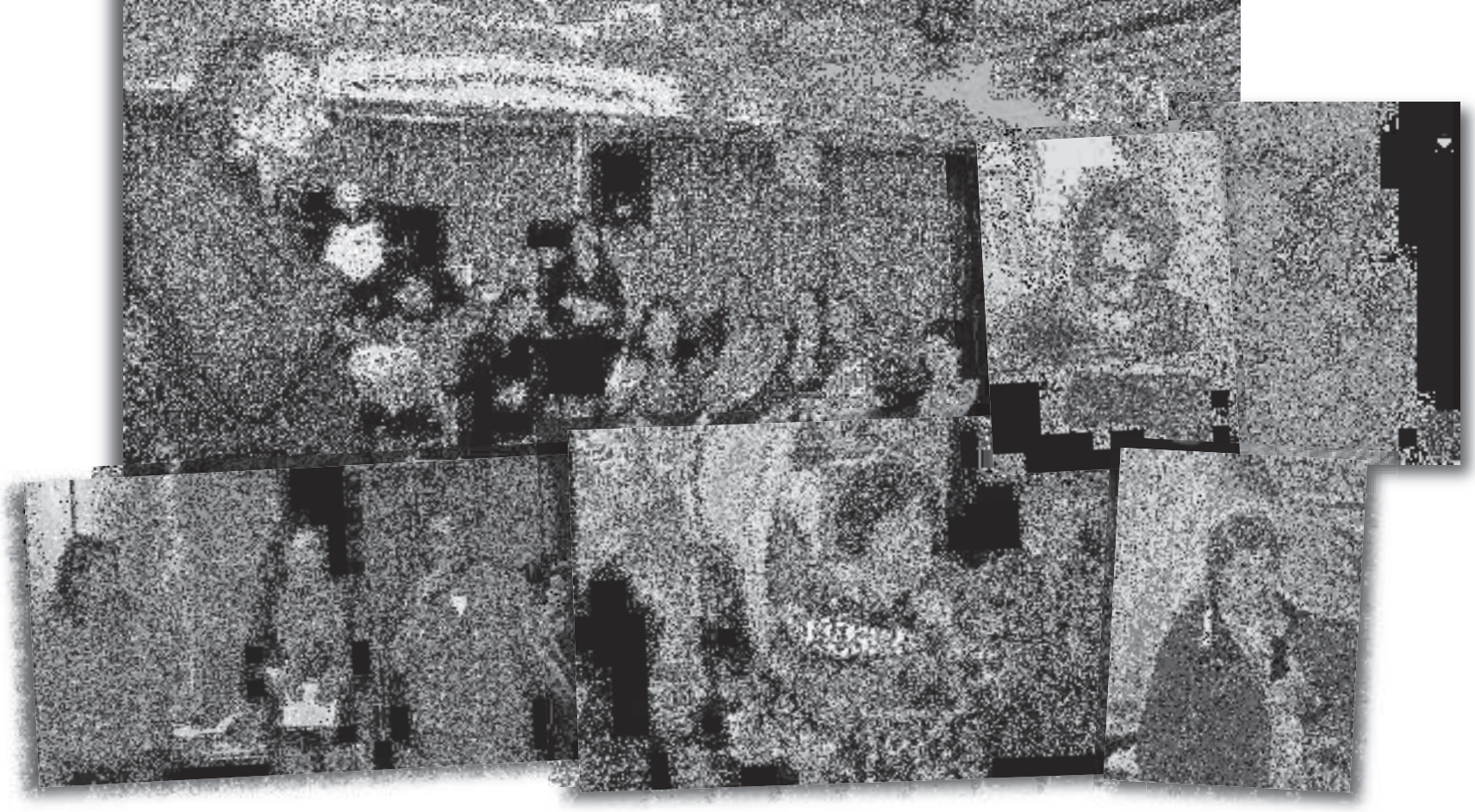
Las y los participantes se acercaron para compartir y discutir entre trabajadorxs de la educación y muchxs asumieron la escritura de sus experiencias, saberes y conocimientos pedagógicos fuertemente contextualizados, en un intercambio dialógico con lxs tutorxs del Congreso. Estas voces dieron cuenta de los logros y satisfacciones de los sujetos en procesos educativos y de la transformación de las instituciones escolares; de la modificación de las barreras materiales y simbólicas al



aprendizaje y a la participación; de las potencialidades de lo grupal, lo colectivo y lo individual en el entramado relacional para posibilitar trayectorias educativas integrales; de contenidos y áreas de enseñanza que reclaman nuevos espacios y tratamientos; de las posiciones y las disposiciones para elaborar y abordar las conflictividades, mediante encuadres, tiempos, estrategias y nuevas herramientas.

Este año 2015 nos preparamos para la realización del VII Congreso de Educación en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano: "Educación, emancipación e igualdad" y del XX Congreso Pedagógico: "Poéticas de las pedagogías del sur. Educación, emancipación e igualdad", retomando la fuerza de la escritura de Eduardo Galeano que nos provoca para decir la educación desde nuestras palabras como acto descolonizador.

Creemos que los Congresos son una oportunidad para recuperar y recrear discusiones recientes sobre la emancipación y la igualdad en relación con la educación. En el mismo sentido, consideramos que



una poética pedagógica supone un modo de pensar y actuar que no disocia ética, estética y política en el hacer educativo, y se interroga insistentemente sobre las condiciones de la educación para la emancipación y la igualdad.

Venimos recorriendo estas búsquedas de autorías, escritos y producciones a través de los XX congresos en diversos lenguajes "sentipensantes". Procuramos expresar nuestras verdades pedagógicas desde el trabajo docente "al pensar sintiendo y al sentir pensando" (Galeano) desde los espacios de los congresos, una potencia desde el hacer y desde el decir que se hace visible en la historia que se recupera en esta publicación.

Angélica Graciano
Secretaria de Educación

Eduardo López
Secretario General

LOS CONGRESOS PEDAGÓGICOS DE UTE

Espacios Pedagógicos de Formación entre Trabajadoras/es de la Educación

LA INSISTENCIA POR LA PREGUNTA

20 años de Congresos Pedagógicos. Una historia que se hizo desde una motivación medular: reconocer y hacer pública la producción de conocimientos de los docentes, esos saberes que se construyen en las aulas, esas pedagogías que nacen desde el trabajo diario.

El lema del XIX Congreso Pedagógico realizado en el 2014, *"Nuestras pedagogías nacen desde las aulas"*, resulta una afirmación sostenida como política de formación del Instituto Cacho Carranza de la Secretaría de Educación, como política sindical y como práctica de pensamiento crítico acerca de la escuela, lo público, la ciudadanía, la justicia, la igualdad, las legalidades. *"Que estemos aquí se debe en gran parte a los sueños que durante años tuvieron nuestros compañeros/as de forjar un Instituto de carácter democrático y participativo que permitiera profundizar nuestras posiciones como trabajadores/as de la educación en la construcción colectiva del conocimiento, construyendo esta herramienta de lucha que sentimos propia, con la presencia de todos nosotros año a año, trabajando, construyendo, superándonos"*, decía Daniel López en la presentación del X Congreso Pedagógico del 2005.

Que nuestras pedagogías nacen desde las aulas significa que la pregunta es una provocación vivaz y movilizante de construcciones colectivas de conocimiento. Si hay pregunta hay movimiento, inquietud, presencia; si hay pregunta hay encuentro pedagógico, apertura a la otredad, deseo de cambio; si hay pregunta se destituye a la realidad como algo estático y dado, hay protagonismo en la producción de pensamiento crítico; si hay pregunta es porque se pone el cuerpo, hay perplejidad, asombro, cuestionamiento del orden establecido.

La historia de los Congresos muestra el pertinaz afán por la pregunta, por la apertura a la discusión pública, por un compartir entre pares, por el reconocimiento y circulación de los saberes y escrituras que se traman en el día a día de la escuela. Es a la vez instigación permanente y apasionada por sostener el deseo de cuestionar y deliberar sobre nuestro trabajo, tal como se planteaba en el XV Congreso del 2010: *"Invitamos a recuperar el valor de las preguntas y de su circulación para sentirnos escuchados y para ser protagonistas de la reflexión colectiva; a indagar cuáles son los imperativos del trabajador de la educación como trabajador cultural; a repensar las producciones culturales que hacemos circular y los saberes que hacemos silenciar en la tarea docente; a preguntar cuáles son las propuestas de desidentificación de la moral dominante, ¿del cuerpo asexuado de la docente?, ¿de la figura maternal como normativa?, ¿de las dinámicas escolares que niegan el valor del conflicto? y ¿de nociones de autoridad contrarias al conocimiento de los derechos humanos?"*. Preguntas pedagógicas, y a la vez políticas, que se hicieron en el pasado resuenan en el presente, se reformulan, se esparcen y

amplían, se conectan, se re-contextualizan, se renuevan, y construyen un cuerpo de reflexiones educativas que conforman una urdimbre de conocimientos por la emancipación intelectual y la soberanía pedagógica, una conspiración sensible de voluntades, cuerpos y deseos de lxs trabajadorxs de la educación que piensan la escuela pública y se piensan a sí mismxs como protagonistas insoslayables de su transformación. Es interesante evocar aquí algunas de las preguntas de los círculos de discusión del Congreso del 2008: *"Si la educación desde una acción sistemática e intencional, incide en formación de subjetividad social, es decir, a una particular idea de sí mismo y del mundo ¿Qué subjetividad estamos construyendo en la escuela pública? ¿Somos meros ejecutores de lo que otros piensan? ¿O nos asumimos como trabajadores de la cultura y la educación cuyo trabajo colectivo de hecho produce conocimiento?"*

Hacer memoria, recuperar voces, construir saberes, crear políticas, tramar relaciones, leer contextos, inventar acciones, reconocer sujetos… un poco de todas estas prácticas se vuelven visibles, legibles y tangibles en las huellas que cada Congreso imprime en las/os participantes, tanto en el tiempo institucional y subjetivo, que hacen de este espacio un invaluable ejercicio de producción de conocimientos y protagonismo político-pedagógico de los/as trabajadores/as de la educación, contra las prácticas que quieren *"imponer una pedagogía de la complicidad con lo insoportable; las que no escuchan, desvalorizan y persiguen el disciplinamiento acrítico y silencioso"*[1].

UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

Una breve e intensa travesía por la historia de los Congresos Pedagógicos realizados por nuestro sindicato permite visibilizar una política sindical de formación que aúna lucha política y producción de saber, práctica pedagógica y práctica epistemológica, condiciones políticas de la enseñanza y respuestas desde los propios docentes, políticas educativas y políticas desde las escuelas, con sus tensiones, contradicciones y afinidades.

En el XIX Congreso presentamos una plataforma virtual[2] que recupera todas las iniciativas de los Congresos. Allí se pueden encontrar las presentaciones y fundamentaciones de cada uno, las modalidades de funcionamiento, trabajos seleccionados, datos del contexto sociohistórico por el que estuvo atravesado.

Podemos trazar cuatro momentos históricos de los congresos, una caracterización que tiene en cuenta los modos de producción pedagógica alentados por el Congreso, las políticas educativas implementadas por el estado, las condiciones del trabajo docente y las luchas sindicales de la coyuntura histórica.

PERÍODO 2013 – 2011: TRABAJO DOCENTE Y MOVIMIENTO LATINOAMERICANO (del XVI al XVIII Congreso)[3]

Este es un período en que los Congresos centran la convocatoria y la producción de conocimientos en el compromiso de pensar una pedagogía emancipadora y latinoamericana, estableciendo relaciones y afinidades con los movimientos pedagógicos de América Latina que cobran fuerza en el escenario del debate educativo.

Las producciones pedagógicas realizadas por las/os docentes traman en sus escritos políticas de la memoria con la construcción democrática y las nuevas legalidades que reconocen a nuevos sujetos y garantizan la

1. "Reflexiones sobre la experiencia en la Escuela 1 de recuperación", de Ernesto Ferreyra Monge, con la colaboración de la Lic. Marcela Rebolo.
2. Blog: http://historiacongresosute.blogspot.com.ar Aquí se pueden encontrar los trabajos mencionados a lo largo del texto. También, a partir del año 2011, se encuentran subidos a la web de UTE http://www.ute.org.ar/index.php/es/formacion/congresos-pedagogicos. Además, en está página están las Publicaciones del Congreso con las ponencias seleccionadas.
3. 2011- XVI Congreso Pedagógico: El derecho a la identidad. Hacia una educación emancipadora
2012 - XVII Congreso Pedagógico: Memoria y pedagogía latinoamericana. Derechos de niñas, niños y jóvenes a no ser objeto de ninguna forma de violencia.
2013 - XVIII Congreso Pedagógico: Trabajo docente, 30 años construyendo democracia. Hacia una pedagogía latinoamericana. Prácticas de refle-xión, de sistematización y producción de conocimientos.

protección de sus derechos. Se ponen de manifiesto en las palabras e imágenes[4] que se elaboran colectivamente para cada Congreso, la construcción de lazos de cooperación, de luchas por la generación de condiciones sociales y políticas que hagan deseable vivir y educar juntos, poniendo en tensión las prácticas educativas que realizamos día a día.

A partir de recuperar el saber que está en nuestros cuerpos y deseos, en la propia práctica educativa, junto con la persistente invitación a ser partícipes y ampliar las posibilidades de reflexión colectiva en el sindicato, en la escuela y en la comunidad, se apuesta a pensar una educación emancipadora con prácticas descolonizadoras, críticas y alternativas, orientadas hacia la soberanía pedagógica.

Los trabajos destacados de este período se encuentran en las Publicaciones de cada Congreso. Entro otros, podemos mencionar:[4] *"Desandar la escolaridad sexualizada. Reflexiones, ideas, preguntas desde la práctica docente"*, de Cecilia Ortmann (2011); *"Derechos Torcidos. Reflexión colectiva sobre los derechos en la escuela"*, de la Red Maestros[5] (2011); *"Maestra necesito escribir mi nombre: "Cartonera Juana"*, de Silvia Liliana Senatore y Lucas Adrián Osardo (2012), "De nombres y pedagogías", de Carla Wainsztok (2013); *"Educación musical en la escuela. Aportes para la construcción del sujeto latinoamericano"*, de Lautaro Soria (2013).

PERÍODO 2010 – 2006: PROTAGONISTAS DE LO PÚBLICO (del XI al XV Congreso)[6]

En este período de los Congresos cobró relevancia la producción de saberes de los/as docentes sobre las condiciones de trabajo y las políticas públicas. El marco histórico de discusión y producción estuvo dado por tres acontecimientos relevantes: el aniversario de los 50 años de existencia sindical y su política de formación pedagógico-política; el Foro por la Educación Pública, que impulsaba la deliberación colectiva en el proceso de construcción de una escuela pública, democrática y popular; la nueva Ley Nacional de Educación, que se articuló con otras leyes aprobadas, como la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Este escenario coloca en un lugar central el debate sobre las obligaciones del estado, la cuestión de los derechos humanos y del derecho cultural por la democratización del conocimiento, y la crítica a las prácticas tutelares de la infancia.

Se le asigna a la escritura una fuerte impronta de acción política, que alienta procesos de autoría, producción y debate colectivos, resistiendo prácticas de escritura formales, mecánicas, técnicas, que nos someten a voluntades institucionales que descalifican nuestro saber como hacedores/as de lo educativo y de otros lenguajes para nombrar nuestras prácticas.

Los Congresos se afianzan como un dispositivo que se sostiene en la concepción de "formación entre docentes", al habilitar procesos de democratización y producción de conocimiento pedagógico.

A partir de discutir e interpelar los factores macrosociales que inciden en el trabajo docente, se habilitaron líneas de trabajo acerca de cómo se piensa, se organiza y se regula el trabajo docente y de su incidencia directa en el cumplimiento del Derecho Social a la Educación. Las convocatorias oficiaron de esferas públicas para participar en la construcción del conocimiento sobre lo que es "de todos", es decir, sobre nuestra cotidiana defensa y participación de lo público, a la vez que de garantizar nuestros derechos como trabajadores/as y lograr

4. A partir del año 2013 se incluyó la producción de ponencias audiovisuales que brindan la posibilidad de reflexionar sobre el trabajo docente a partir del lenguaje visual.
5. Autores/as: Beatriz Siaba, Irene Tomé, Gabriela Pepe, Mónica Mastronardi, María Luz Flores y Pedro Montiel. Colaboran en este artículo María Nélida Badini y Julio César Caraballo. Coordinación: Rita Torchio.
6. 2006 - XI Congreso Pedagógico: Una escuela donde los tejedores de palabras sean hacedores del mundo
2007 - XII Congreso Pedagógico: 50 años de UTE. 50 años de formación entre docentes.
2008 - XIII Congreso Pedagógico: El derecho a la educación y el protagonismo de la ciudadanía
2009 - XIV Congreso Pedagógico: Protagonistas de lo público
2010 - XV Congreso Pedagógico: Condiciones dignas para enseñar. Ser protagonistas de una educación emancipadora.

mejores condiciones para enseñar y aprender. Protagonismo y ciudadanía fueron ejercicios de implicación política y de construcción democrática que se fueron fortaleciendo al poner en común los conocimientos de las/os docentes que promovieran un proyecto escolar como un proyecto participativo, institucional, comunitario, pedagógico y curricular, enriquecido por los aportes de la producción académica, institucional, popular y comunitaria.

Entre los trabajos destacados se encuentran: *"Narrativas en la construcción de un movimiento pedagógico",* de Lucila Lucaioli y Pablo Villarreal (2007); *"Pánico y locura en la escuela. Viaje salvaje al corazón del sueño sarmientino"*, de María Teresa Vercesi, Miriam Calabrese y Diego Zerba (2007); *"Escuela de jornada extendida para adolescentes en situación de calle",* de Susana Reyes (2008); *"La construcción de la autoridad pedagógica en la escuela",* de Alejandra Paula Gómez (2008); *"Proyecto horas libres",* de Silvia Blaustein y Enrique Vázquez (2009).

PERÍODO 2005 - 2001:
DEMOCRATIZACIÓN DE LAS VOCES
(del VI al X Congreso)[7]

Este es un momento clave en la historia de los congresos pedagógicos porque a partir de la creación del Instituto "Cacho Carranza" (2002), se modifica el formato de su realización para que se conviertan en espacios de reflexión y de democratización del conocimiento. Promoviendo la construcción de horizontalidad, de trabajo colectivo y de posicionamientos docentes a través de la escritura frente a los asuntos que nos inquietan e interpelan en la práctica educativa así como en la vida institucional y social, los congresos adquieren el carácter de herramientas para la democratización de la escuela y del conocimiento.

Con el impulso provocado por la crisis del 2001, que ante el derrumbe de las formas institucionales se gestan novedosos y participativos escenarios de participación social, los congresos apuntan a que los/as docentes sean los/as protagonistas de estos espacios de reflexión, recuperando su figura y su rol como productor de conocimiento, instalándolo como protagonista del debate educativo para favorecer una educación pública, popular y democrática, que consituyan un aporte a los procesos de igualdad en el país.

7. 2001 - VI Congreso Pedagógico de Nuevas Experiencias Pedagógicas: Reflexión para la transformación de las prácticas educativas.
2002 - VII Congreso Pedagógico: La Escuela frente a la crisis.
2003 - VIII Congreso Pedagógico: Democratización de la Escuela y del Conocimiento.
2004 - XIX Congreso Pedagógico: Propuestas para la Democratización de la Escuela y del Conocimiento.
2005 - X Congreso Pedagógico: Espacios de Reflexión y Democratización del Conocimiento.
8. http://www.ute.org.ar/index.php/es/publicaciones/pedagogicas-y-sindicales/apuntes-pedagogicos.

De este modo, la ponencia como insumo primordial y artesanal de estos debates, no refiere al hacer sino a una discusión que problematice, encuentre sentidos y genere otros nuevos a la tarea de educar. La discusión y el intercambio entre los participantes acompañaron la producción del texto definitivo de cada ponencia. Así, la escritura combate el ritmo rutinario y servil que adquieren los formatos escolares que nos despojan de pensamiento propio o cercenan la capacidad de discusión pública.

Los trabajos destacados se encuentran en los Apuntes Pedagógicos[8] en la web de UTE. Entre ellos, podemos mencionar: *"El cuerpo, protagonista del aprendizaje"*, de Cristina Inés Deambrosi (2001); *"Por la Memoria. Proyecto Institucional. Escuela 2 – De 11"*, de Paola Fernada Aló, Rosana Contarino, Mariana Egaña, Rosa Galati, María Alejandra Graco, Silvia Guanuco, Evangelina Morales, Laura Rodríguez, Amelia Vázquez (2002); *"Las violencias en la escuela",* de Angélica Graciano, Susana Troitiño y Graciela Caputo (2002); *"¿Cómo gestionar una institución en llamas?"*, de María del Carmen Ladelfa y Evelina Zeballos (2003); *"¿Contener o enseñar?"*, de Silvia Storino (2003); *"Sujetos y territorios en las escuelas infantiles"*, de María Cerneira (2005); *"La escuela en el tapete",* de Graciela Martínez, Matías Woiciechowski, Patricia Bavaresco (2005). También se publicó el libro *"Equipos docentes críticos"* (2004).

PERÍODO 1999 – 1995: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS (del I al V Congreso)[9]

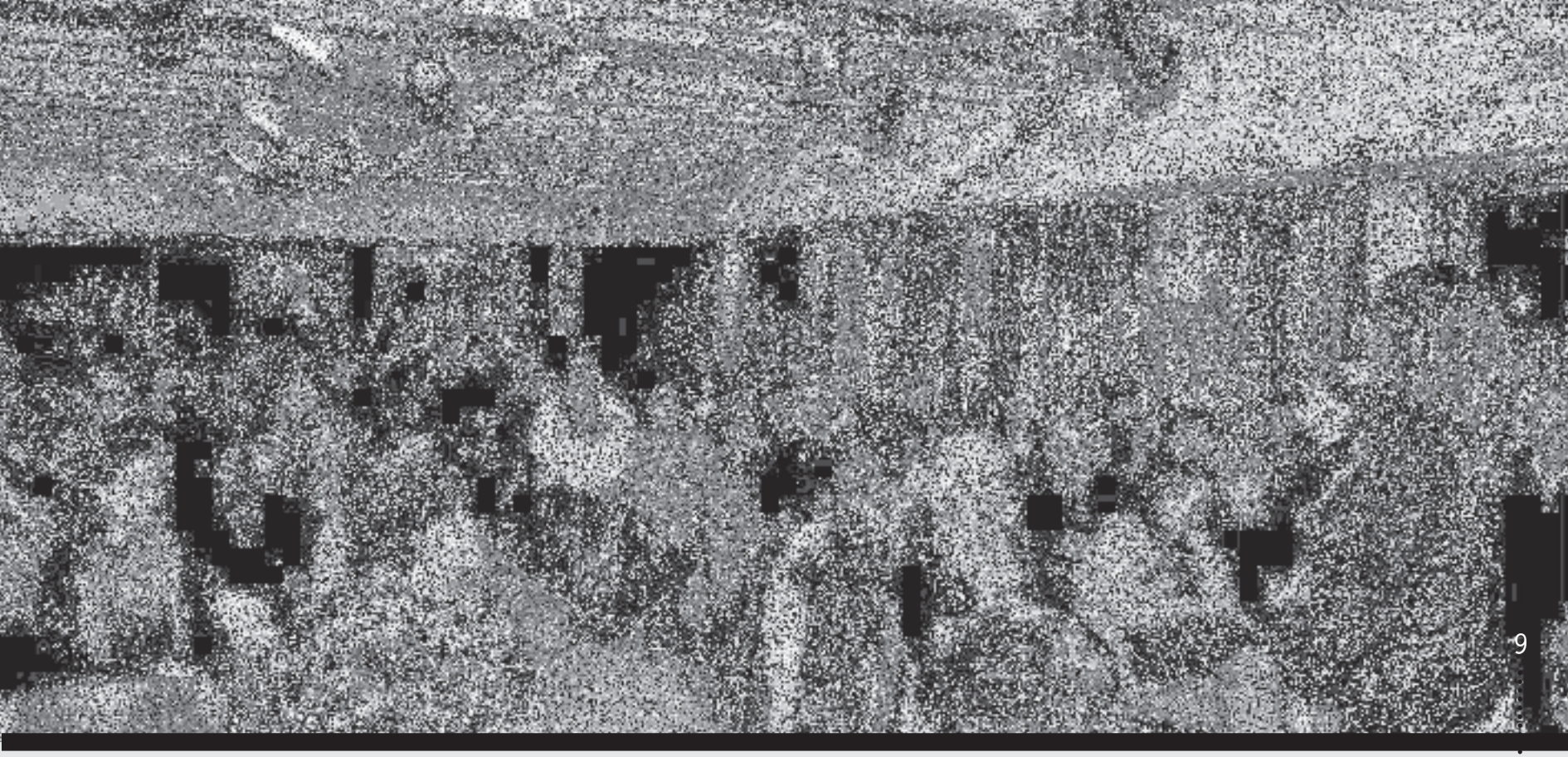
Este período inicial de los Congresos se caracteriza por mostrar, exponer, hacer circular las producciones de las/os docentes con el objetivo de socializarlas y compartirlas como un compromiso con la defensa de la educación pública. El escenario de discusión política-sindical que atravesó este momento histórico fue de implementación de las políticas neoliberales en nuestro país, en las que prevalecía una visión economicista de la educación, con un fuerte discurso desde los sectores oficiales del Estado que desvalorizaban la tarea docente. Por eso, el sindicato propuso un espacio de participación y expresión de los saberes docentes, para expresar que la escuela pública tiene un nivel de calidad sostenido por el esfuerzo, el compromiso y la creatividad de los trabajadores de la educación.

Desde una política sindical que abogaba por la generación, utilización y distribución del conocimiento en una forma más justa y liberadora en términos de protagonismo, el dispositivo de los Congresos se sostuvo en revalorizar la cotidianeidad de la práctica, buscando trascender el aula como parte de la tarea de una organización de los trabajadores, al tiempo que visibilizar las líneas de fuerza que orientan un hacer pedagógico militante.

Los Congresos convocaban a la producción de experiencias y proyectos por parte de las/os docentes y pasaban por un proceso de selección por parte de un jurado, quien elegía las producciones más novedosas, las que luego eran publicadas y difundidas en forma impresa.

Entre los trabajos destacados de este período, que tienen la modalidad de proyectos centrados en lo expresivo y lo artístico, como forma de romper con las rutinas áulicas, se encuentran: *"Cuando duerme el rock & roll",* de Roxana Rebuffo, Mónica Lamas (1996); *"Galería de arte infantil 1995"*, de Lucía Casandú, Marcela Caiola, Susana Caroas, Adriana Lemme, María Ines Mamberti, Monica Román, Etel Tuchin (1996); *"La murga en el aula. Desprohibir lo popular o una aproximación a la cultura ciudadana"*, de Mirta Liliana López (1997); *"Escenario de tiza. Proyecto de teatro con docentes",* de Juan Pedro Mc Loughin (1997); *"El conflicto en la institución escolar",* de Hugo Villena (1998); *"Tagratema. Talleres gráficos teatrales manuales",* de Ana Barrionuevo, Gladys Calvo, Bettina Idiart, Juana Miguel, Nora Ravanal, Marcela Sosa (1999).

9. 1995 - I Congreso Pedagógico: Experiencias pedagógicas.
1996 - II Congreso Pedagógico: Nuevas experiencias pedagógicas.
1997 - III Congreso Pedagógico: Revalorización de la práctica docente.
1998 - IV Congreso Pedagógico: Nuevas experiencias pedagógicas.
1999 - V Congreso Pedagógico: Experiencias pedagógicas.



PONENCIAS

QUÉ MIRA LA ESCUELA CUANDO "MIRA" A SUS NIÑXS?

Por Claudia Murolo y Alejandra Gómez*

Fotografías Gabriela Sacco

INTRODUCCIÓN: DE CÓMO MIRA LA ESCUELA

Una escuela que "mira" a sus niños es aquella que asume su tarea como garante del derecho a la educación con dignidad, pero lo asume como la tarea de la escuela.

Sabemos que hay muy buenas prácticas docentes en muchas escuelas públicas de la Ciudad de Bs. As. Y también sabemos que hay docentes que trabajan en condiciones paupérrimas, con aulas superpobladas, con niños y niñas que no cuentan con el acompañamiento de un adulto, y que en algunos casos ni siquiera lo cuidan, ni siquiera lo quieren, con niños y niñas que se drogan o que delinquen dentro y fuera de la escuela, con familias ausentes, con escasos recursos, y podríamos hacer una larga lista de diversas realidades adversas en distintas partes de la Ciudad.

Ahora bien, la escuela puede elegir focalizar su mirada en esa realidad y quedar atrapada en ella (como vemos que sucede en muchos casos); o, sin desconocer esa realidad que convive con ella, creer en su posibilidad emancipadora.

Se trata de buscar aquello que habitualmente no vemos o que está naturalizado en las prácticas de las instituciones de las que somos parte, buscar nuevos sentidos y construir nuevos saberes sobre nuestra escuela. Si de buscar se trata, nos hacemos eco de una idea de Paulo Freire cuando expresa:

> *"(...) hablo de la búsqueda intelectual, de mi curiosidad en torno a algo, del hecho de que pueda buscar aún cuando no encuentre (...) el hecho de buscar resulta fundamental para mi condición de ser buscador. Ahora bien, no hay búsqueda sin esperanza, y no la hay porque la condición del buscar humano es hacerlo con esperanza".*[1]

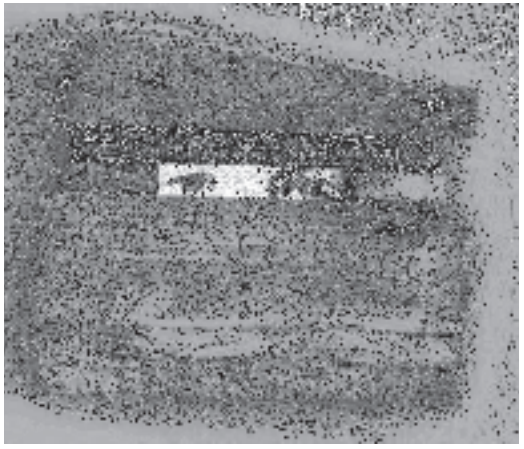
* Maestra Secretaria y Directora de la Esc. 4 DE 6° respectivamente.

1. P. Freire "El grito manso", Siglo XXI Ediciones.

¿Y buscar qué ? ¿Para qué? ¿Con qué sentido? ¿Cómo acercar estas búsquedas a los marcos político pedagógicos vigentes en nuestro sistema educativo?

La escuela tiene que volver a creer en la escuela. Pero no para cambiar las familias de los pibes, sino para mostrarle a sus pibes que ellos tienen otras opciones para elegir y no están condenados a reproducir el mandato familiar.

La escuela tiene que asumir el compromiso pedagógico de mirar sus fortalezas. ¿Cuáles son sus fortalezas? Maestrxs que le devuelven la confianza en sí mismos a sus alumnos y, sobre todo a aquellos de los que parece no se puede esperar nada. Maestrxs que buscan el acercamiento afectuoso con sus alumnos pero pensándolo desde una actitud profesional para hacerles saber que hay un adulto que los espera y está allí para acompañarlos en su crecimiento, para alojarlos. Maestrxs que van a buscar su punto de encuentro con estos alumnos, que buscan por dónde andan, que pueden explicar claramente el punto de partida de estos chicos y, a partir de allí, planificar colectivamente secuencias de avance, con propósitos diferenciados, con acciones diferentes y, seguramente, con puntos de llegada también distintos al grupo clase; hasta quizás con idas y vueltas, avances y retrocesos



que llevan a repensar las estrategias; pero todos los casos estarán dando cuenta de maestrxs que "miran" a sus niños.

De lo que se trata es de focalizar la mirada puertas adentro de la escuela, pasar el umbral de la queja por lo que no se tiene y diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas.

Que a la pregunta ¿No te parece que Fulanito está para repetir?, la cambiemos por: "Fulanito empezó el año con tales contenidos y posibilidades, la escuela propuso a lo largo del año tales opciones de trabajo con él, y en diciembre llegamos hasta tal punto. ¿Qué propuesta podemos hacerle para que siga avanzando el año próximo?" Tal vez la mejor opción termine siendo permanecer un tiempo más en ese grado al año siguiente para promoverlo en algún otro momento; pero habremos estado pensando en las posibilidades de Fulanito en función de lo que la escuela tiene para ofrecer y no en las carencias de ese niño. Creemos que este es el sentido de nuestra búsqueda como educadores y esta es la propuesta de la Ley de Educación Nacional "Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad…"[2] y de la Res. 174/2012 al decir "…se propone un régimen de promoción acompañada…"[3]

MIRAR, REFLEXIONAR, ACTUAR...

Toda escuela puede "mirarse a sí misma" y pensarse en términos de cambio, y asumir que "mirar, reflexionar y actuar" son prácticas propias de la vida institucional, prácticas que se entrelazan de manera dialéctica para posibilitar pensar en acciones posibles desde la escuela y generar un cambio.

A través de la mirada reflexiva…¿Qué desafíos y acciones puede asumir la escuela?

• **Acompañar la asistencia de sus alumnxs**

Si registramos las inasistencias atándolas a organizar la continuidad de la enseñanza y no al cálculo bimestral para el boletín, estaremos mirando reflexivamente el problema y pensando acciones que puedan ayudar a resolverlo. En este sentido, pensamos que es hora de asumir en nuestras escuelas que "la asistencia ha dejado de ser una condición para la en-

2. Ley de Educación Nacional Nº 26.206, PEN, Argentina 2006, Cap. 6 Art. 126, a)
3. Res. 174 del Consejo Federal de Educación. Nivel Primario, Inciso 25.

señanza para pasar a ser un contenido de enseñanza en sí mismo."[4]

Es válido pensar, ¿para qué registramos las inasistencias de nuestrxs alumnos? ¿Para hacer el cálculo bimestral en el boletín y llenar un casillero? ¿Para dejar registrado un cartel con "Sin calificar"? o ¿para utilizarla como insumo para poder pensar estrategias para que el niño vea que al no asistir "se está perdiendo algo"?

• Prever y sostener intervenciones simples de seguimiento y personalización de las tareas.

El diagnóstico que haga el docente sobre el punto de partida donde se encuentra el alumno es fundamental para poder pensar acciones individuales para aquellos que las necesitan. ¿Con qué cuenta este chico? es la pregunta obligada cuando necesitamos planificar secuencias didácticas. ¿Qué es una evaluación diagnóstica y para qué nos sirve? ¿En qué momentos del año tomarla? ¿Es conveniente comenzar un contenido central del grado sin indagar aprendizajes previos? Lo que evalué, ¿me da elementos para saber con qué lógica piensa este alumno y con qué contenidos cuenta? Es importante poner la lupa en que el posicionamiento del docente sobre el diagnóstico debe centrarse en las fortalezas del alumno y no en la falta, desterrando la mirada evaluativa que juzga para la nota y no problematiza. Problematizar sería reconocer los puntos de partida diversos y planificar intervenciones simples que al menos garanticen pequeños avances.

• Comprometer a la familia y al alumno

¿Para qué nos reunimos con las familias? ¿Necesitan de nuestra devolución negativa sobre el desempeño de sus hijos, ahondando en detalles y quejas? ¿Qué construimos con eso? Por otro lado, ¿planificamos los docentes la entrevista con el padre? ¿Tenemos una escucha abierta y no de permanente sospecha que muchas veces es prejuiciosa? Es necesario reunirse con la familia y el alumno para consensuar acciones conjuntas. Tenemos que planificar de antemano cómo promover vínculos de confianza para que las acciones puedan sostenerse en el tiempo. Este proceso debe ser de continuo monitoreo y reajuste entre el niño, la familia y la escuela. El niño no puede estar ajeno a este proceso. En el caso de que la familia estuviera ausente deberemos centrarnos en las posibilidades del alumno para generar consensos con él, a partir de devolverle la confianza en sí mismo.

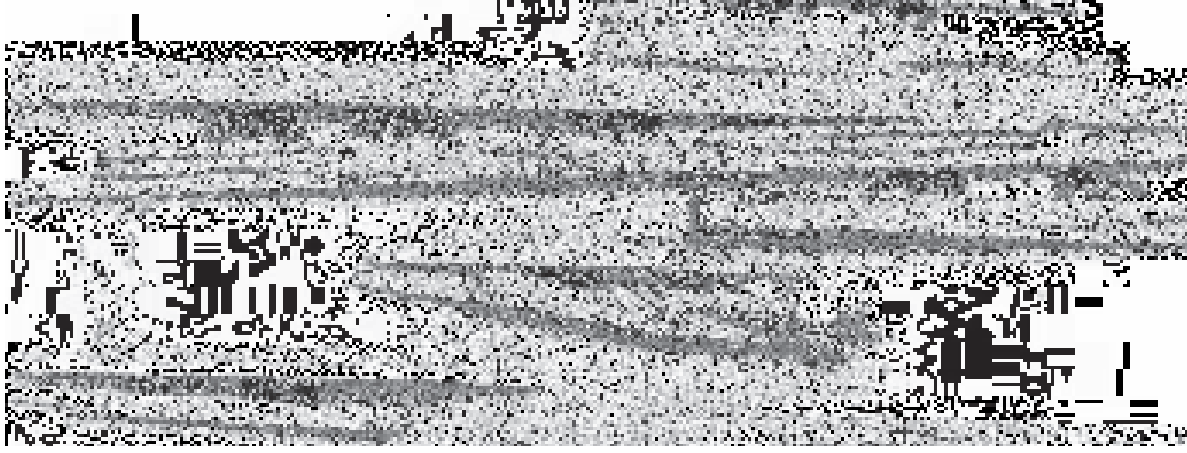
• Garantizar secuencias planificadas de contenidos y progresión en los aprendizajes.

¿Las actividades sueltas propuestas por el docente ayudan a tomar conciencia de lo que se está enseñando? ¿Permiten anticipar lo que el niño va a aprender? El objetivo es reducir la organización de la tarea por medio de actividades sueltas ya que no ayudan a formar conciencia de lo que se está estudiando, no permiten anticipar tareas ni conocimientos implicados, no colaboran en la memorización de lo que se enseña y aprende y no promueve autonomía ni profundización alguna. ¿El docente se siente satisfecho con la clase planteada desde la propuesta del libro sin que medie un objetivo claro? Puede aliviar un momento de sobrecarga horaria, pero se verán los logros de los alumnxs y la satisfacción del trabajo profesional realizado, si le imprimimos un rumbo a la propuesta pedagógica, con metas claras, compartidas por el grupo y con actividades secuenciadas.

• Analizar los contenidos por ciclo de cada área.

Reconocer aquellos contenidos que sostienen una progresión año a año y los que presentan discontinuidad es una tarea pendiente en la mayoría de las escuelas. Po-

4. Resolución 174 del Consejo Federal de Educación de 2012, Nivel Primario, inciso 22.



dríamos preguntarnos ¿Qué deberían saber los alumnos para avanzar en tal o cual contenido? ¿Con qué rupturas conceptuales trabajará cada grado? Si se organiza institucionalmente esta información se estará tendiendo a racionalizar una planificación de la enseñanza. Permitirá que se pueda retomar, profundizar, progresar lógicamente en los contenidos, sin caer en superposiciones, repeticiones, etc. Permite agrupaciones de los alumnos desde proyectos ciclados en las diferentes áreas. La Resolución 174 del Consejo Federal de Educación de 2012, en relación al nivel Primario, nos plantea: "…privilegiar una perspectiva ciclada de la adquisición de los contenidos curriculares…, las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intraciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo…"[5]

• **Revolucionar las acciones evaluativas, introduciendo multiplicidad de momentos y técnicas para evaluar logros y dificultades**.

Si lo que se evalúa y el cómo se evalúa no sirve para dar cuenta de los conocimientos, los avances y las diversas formas de pensar de nuestros alumnxs, para básicamente ser nuestra brújula al momento de desarrollar nuestro próximo accionar pedagógico, ¿para qué sirve? La evaluación diagnóstica "...no debería convertirse en un mero trámite para satisfacer un requisito institucional, sino que requiere ser planteada como un delicado encuentro, en el marco de la clase, del docente con cada niño, de ambos con el "grupo", de todos con la tarea común."[6]

Por otro lado, no se puede evaluar todo; y esto implica una toma de decisión que tiene que ser colectiva y que tiene que considerar además varios aspectos a evaluar. "Uno de los recaudos principales para que la evaluación aporte al propósito más general de la democratización escolar se refiere a tener en cuenta los diferentes puntos de partida de los alumnos. Evaluar los progresos de los alumnos implica apreciar los conocimientos adquiridos…"[7]

Ahora bien, ¿De dónde salen esos aspectos a ser evaluados por el colectivo docente? De la revisión por ciclo de los indicadores de avance, identificando claramente aquellos que tienen que haber adquirido al transitar el ciclo.

Decimos entonces, que estamos evaluando procesos y que, aunque todxs nuestrxs alumnxs hagan actividades similares, no podemos perder de vista el punto de partida de cada uno en función de indicadores:

- ¿Participa más que antes?
- ¿Realiza sólo lo que antes hacía con ayuda?
- ¿Lee con más fluidez?
- ¿Se compromete más con sus tareas?
- ¿Produce cotidianamente y participa en clase más de lo que puede reflejar en las evaluaciones escritas?
- ¿Interactúa con pares y docentes?...

También decimos y hacemos hincapié en que la mirada evaluativa debe ser producto del trabajo institucional, en equipo dentro de la escuela, por ciclos, apun-

5. Gobierno de la Ciudad de Bs As, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículo, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, La Evaluación en la perspectiva del 2º ciclo, Qué evaluar cuando se evalúan los aprendizajes, pág. 58
6. Idem.
7. Idem.

tando a saber mirar para poder acompañar e imprimir nuevos objetivos.

• Propiciar encuentros de socialización de las prácticas docentes.

Socializar los saberes entre los docentes de la institución y las instituciones para fortalecernos en experiencias exitosas, contagiarnos de nuevas prácticas, reconocer a otros como referentes en tal o cual tema o proyecto y poder recurrir a ellos para atrevernos siempre a probar nuevas estrategias pedagógicas. "Incluye un esfuerzo sostenido por generar redes de colaboración entre la escuela y la comunidad, y entre la escuela y otras organizaciones… con capacidades especializadas para atender otras problemáticas."[8]

¿Acaso no sería enriquecedor que cada vez que tengamos la oportunidad de participar en una jornada para la mejora institucional en nuestras escuelas, podamos socializar un buen proyecto áulico o de ciclo? Los tiempos son siempre pocos y pensar en optimizarlos es todo un desafío. Los docentes precisamos de momentos donde nuestra esencia pedagógica se ponga en juego, entre todos, y donde renovemos nuestras esperanzas, compartiendo lo que sale bien, lo que apunta a mejorar la calidad institucional, lo que nos produce gran orgullo y nos sirve para disfrutar con nuestrxs chicos. El objetivo es entonces generar ámbitos de plena participación. "Un profesor aislado es limitado", "se necesita de la suma de esfuerzos para lograr la mejora de las escuelas"[9]

• Fortalecer el trabajo en equipo

Formar un equipo de trabajo que sostenga diversidad de miradas sobre los alumnxs de la escuela y no de un maestrx en particular, que permita sostener acciones en el tiempo más allá de las personas.

Mirta Torres, del programa de Aceleración y del Programa ZAP, se basa en investigaciones para expresar en una de sus conferencias que está comprobado que aquellas escuelas con menor grado de movilidad en sus equipos de conducción obtienen mejores resultados a nivel institucional que las que tienen directivos nuevos cada año. ¿Lo vemos nosotrxs en las escuelas donde trabajamos? La variable del cambio en las instituciones afecta tanto o más que la escasez de tiempos, a la hora de cosechar logros.

En esta medida, el planteo de acciones institucionales que se sostengan en el tiempo, es una tarea muy importante, que busca trascendencia, construcción colectiva y compromiso.

CONCLUSIONES

Creemos que es insoslayable partir de una contextualización del momento histórico en el que estamos enseñando. Nuevos sectores, de clase muy baja y desclasados, se han incorporado a nuestro sistema educativo, por lo tanto nuevos desafíos se le pre

8. Idem
9. Mirta Torres, "La diversidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje", Ministerio de Educación Nacional.

sentan a todo educador que esté dispuesto a mirar y a dar, a apropiarse de su trabajo. El trabajo consiste en recontextualizar la enseñanza de acuerdo con nuevas coordenadas referidas a una situación sociocultural que se ha modificado.

Si fuera verdadero el supuesto de que la escuela nada puede hacer con estos niñxs ¿Cuál es la confianza que tenemos de nuestra propia fuerza? ¿Cuál es el horizonte de esperanza que nos mueve? ¿Qué alcance tiene nuestra herramienta que es la pedagogía? ¿Cuál es nuestra razón de ser? ¿Cuál es nuestro desafío en este siglo con estos nuevos alumnxs? ¿Dónde encontrarán su satisfacción el docente y la institución escolar actuales?

"Cuando la escuela se democratiza, el maestro enseña más a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos...Precisamente, es la experiencia escolar que habilitan ciertas escuelas lo que mejor da cuenta de cómo no en todos los casos las trayectorias educativas son reconfirmaciones de los puntos de partida." [10]

Para esto, los trabajadores de la educación debemos tener claro que la trayectoria escolar de cada alumnx es una construcción conjunta y dialéctica entre alumnxs, familias, maestrxs, escuelas en su relación con el conocimiento. En tal sentido afirmamos que una trayectoria escolar no puede estar condicionada de antemano, y, si nosotrxs, maestrxs en equipo de profesionales de una escuela, enfocamos la mirada hacia los problemas que una trayectoria escolar nos está evidenciando, podremos hacernos preguntas que nos interpelen y construir grandes proyectos o simples estrategias que desafíen a todxs los involucrados. Es la tarea pedagógica comprometida la que puede pensar indicadores de avance que encamine esperanzadoramente una trayectoria escolar.

Cuando entramos a una escuela que está siendo víctima del desencanto, la desesperanza, la frustración de sus docentes, las diferencias que se observan en sus alumnxs, terminan convirtiéndose en la excusa para profundizar las desigualdades sociales. El mejor antídoto para la desazón es poner en acción la pedagogía de la esperanza, compartiendo reflexiones y miradas, proyectos educativos y conocimientos, sabiendo que es nuestro compromiso como educadores de hoy oponernos a la pedagogía de la exclusión, que sin darnos cuenta podemos terminar reproduciendo. Como trabajadores de la educación tenemos que apostar a las posibilidades emancipadoras de la escuela y, sin duda, la mirada sobre las trayectorias escolares de nuestros alumnos nos posiciona pedagógicamente en este sentido.

10. Philippe Meirieu, "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica", conferencia 2013, Ministerio de Educación Nacional.

BIBLIOGRAFIA

- Ley de Educación Nacional N° 26 206, Poder Ejecutivo Nacional, Argentina, 2006.
- Ministerio de Educación Nacional, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Mirta Torres, La diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 174/12
- Jorge Ávalos, "Shunko" (1959), Buenos Aires, 1976
- "La escuela media hoy", entrevista en Congreso Internacional, Córdoba.
- Ministerio de Educación Nacional, Philippe Meirieu, 2007.
- "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica", conferencia de Philippe Meirieu, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2013.
- Ministerio de Educación Nacional, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, La enseñanza como la especificidad de la institución escolar, Mirta Torres, 2008.
- "La inclusión como posibilidad", Karina Kaplan.
- A. Birgin, E. Antelo, G. Laguzzi y D. Sticotti, "Contra lo inexorable", Escuela de Capacitación CEPA, Gobierno de la Ciudad de Bs. As., 2002.
- P Freire, "El grito manso", Ed. Siglo XXI.
- Nicastro y Andreozzi, "Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor". Ed. Paidós.

“SER VISTO CUANDO NO tE VEN”

“Todo tiempo educativo es tiempo de pregunta”
Paulo Freire- El Grito Manso.

Por Cristian Juan Pablo Pinedo Arcuri*

INTRODUCCIÓN

El objetivo general de este escrito es poder problematizar y visualizar el lugar de l@s niñ@s que no fueron escuchad@s, mirad@s, abordad@s singularmente desde lo individual, emocional, familiar y social durante los procesos de aprendizaje y de participación de lo escolar, a partir de una perspectiva de los derechos humanos.

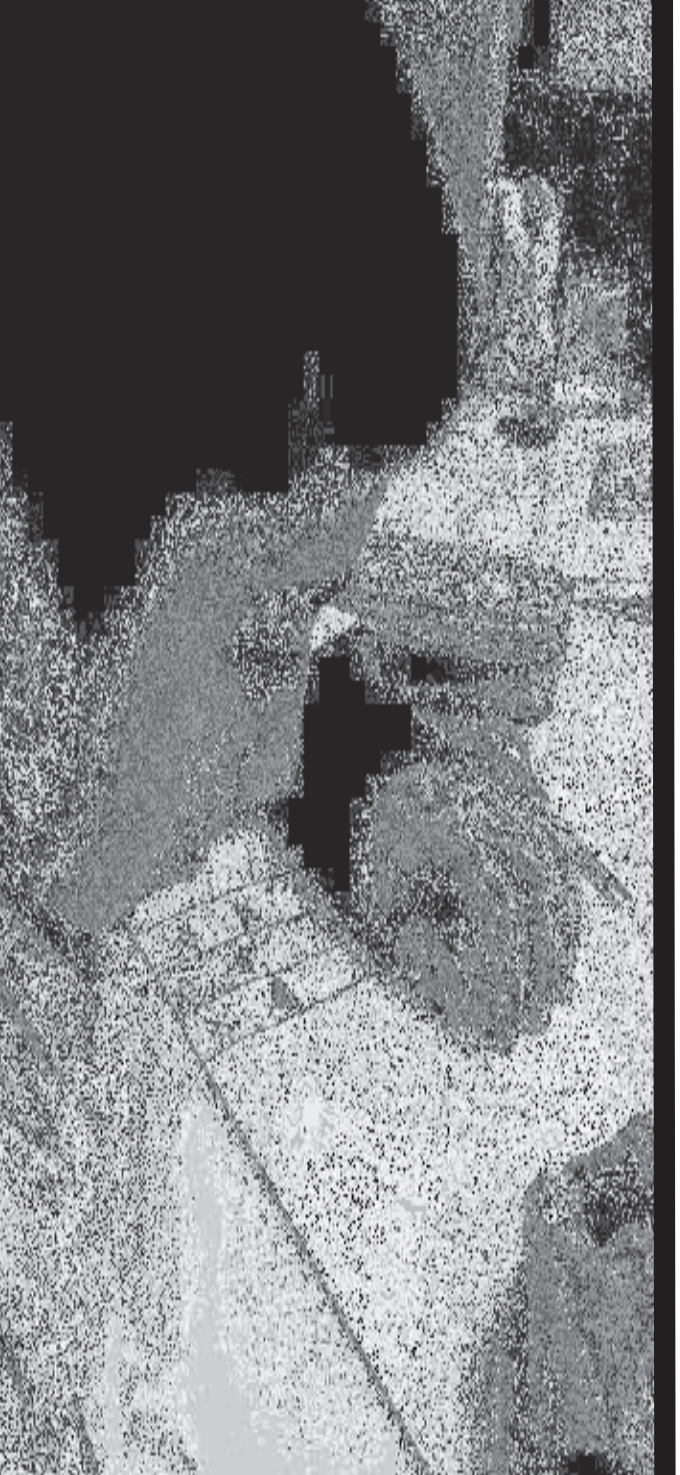
Elijo una historia de vida y con la producción de un niño que llamaré Maguey. ¿Por qué Maguey? Abro una página al azar del libro Memoria del fuego II de Eduardo Galeano y me encuentro con la siguiente metáfora: “Armado de verdes espadas, el maguey resiste invicto la sequía y el granizo, las noches de hielo y los soles de furia de los desiertos de México”.

Cuando me encontré con Maguey, tuve la misma sensación. Él resistiendo a una tormenta que se inicia a los 6 años, al ingresar a la institución escolar primaria. Lo llamaban por su apellido, le asignaban diferentes lugares y etiquetas: el que se porta mal, el que está sentado en un rincón durante el recreo, el alumno “problemático” enunciado por palabras de los adultos, el alumno que no aprende y molesta, el que está fuera del aula por decisión de la docente o haciendo la tarea en la dirección, etc. De esta manera, me surgen los siguientes ejes e interrogantes que enmarcarán el desarrollo de este trabajo:

- Soy gajo de árbol caído que no sé dónde cayó: *Maguey problemático y el grupo perdido.*
- Trabajo interdisciplinario o construcción colectiva: *reposicionar a Maguey en la mirada institucional: su propia voz.*
- Cómo fortalecer el potencial de Maguey...: *Maguey como sujeto de derechos.*

Esta ponencia va a ir acompañada de la producción audiovisual producida, guionada y creada por Maguey.

*. Docente del Programa Medios en la Escuela. Tallerista de medios audiovisuales. Correo electrónico: licpinedoarcuri@gmail.com



DESARROLLO

• Soy gajo de árbol caído que no sé dónde cayó: *Maguey problemático y el grupo perdido.*

Encuentro en el libro de Galeano la prosa que encabeza el subtítulo, es una copla de Boyacá, Colombia: "Soy gajo de árbol caído que no sé donde cayó…". La misma sensación que me transmiten estas líneas metafóricas, se reflejó cuando lo vi a Maguey: sentado con la cabeza baja y recibiendo los retos normativos expresados por un adulto que pone el acento en la falta de esa norma institucional escolar disciplinadora. ¿Maguey resiste? Parece despojado de un lugar al que no pertenece **por no tener compañe@s con sus mismos intereses, debido a que son tres años menor que él.**

A Maguey lo conozco desde que voy a la institución escolar a proponer el Taller de Cine que pertenece al Programa "Medios en las Escuela", de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ingreso a la escuela para dialogar con la conducción y las docentes que van a acompañar el proyecto. Empezamos a pensar con qué grupo podríamos realizar el taller, entonces me plantearon un 7º grado que venía trabajando con los Medios de comunicación, al tiempo que la vice directora agrega *"un grupo que no pose problemas de conducta y les interesa todo lo que les ofrecemos [1]".* Pero en ese mismo instante ingresa a la dirección una docente en una situación de crisis por un alumno y expresa: *"Ya no sé qué hacer con Maguey, no trabaja, insulta a sus compañeros, no me hace caso, lo saco afuera del aula y se va a molestar a los otros grados, le suspendí las materias curriculares que son las que más le interesan"*. Ante esta situación les comento que el programa cuenta con un nuevo rol que estábamos construyendo: el de referente pedagógico, que consiste en poder trabajar situaciones singulares de niñ@s para convocarl@s desde una propuesta que responda a sus intereses. Como trabajador social me asignaron este rol y en este sentido le ofrecí hacer la experiencia al grupo del que es parte Maguey y realizar el taller con dicho grupo. La vicedirectora plantea *"con ese grupo no se puede trabajar, está perdido"*. Ya no solo Maguey estaba etiquetado, sino que le agregamos algo más que es el grupo **"problemático"**.

A partir de aceptar la propuesta brindada, empezamos a armar el equipo de trabajo pedagógico y a conocer a sus integrantes: la docente, (maestra que ingresa a la dirección en situación de crisis y de enojo hacia Maguey) y la secretaria, con quien trabajamos juntos en otra escuela y compartiendo el mismo posicionamiento ético, ideológico, político, pedagógico, teórico y metodológico.

De esta manera, conocí al grupo desde la construcción discursiva de docentes de la institución escolar. A ello se sumó que un

1. Era el grupo perfecto para trabajar según los imaginarios instituídos.

grupo de padres de este grado estaban juntando firmas para sacar a Maguey del grupo y de la escuela, aunque la conducción colocó un freno a esta acción. No obstante, intervienen nuevamente con los mismos procedimientos institucionales: llamar al EOE para derivarlo a educación especial y que realice tratamiento psicológico.

Siguiendo y desnaturalizando los discursos de los docentes, actas y observaciones, realizaré una síntesis del recorrido escolar de Maguey para poder reflexionar e interrogarnos sobre las prácticas educativas. De esta manera, Maguey es un niño de 12 años que cursa tercer grado con alumnos que tienen 8 años. Concurre a la institución escolar desde primer grado pero repite 1º y 4º. Lo conozco cursando por segunda vez cuarto grado en el 2013. En el año 2011 y 2012 se dispone reducción horaria (de 14:00 a 16:00 hs).

No posee relaciones con sus pares en el grupo y tampoco vínculo con la maestra aunque por momentos busca a l@s compañer@s: ¿para molestar? ¿Para llamar la atención? Pero, cuando trabaja individualmente, responde con interés a las actividades que se le plantean.

Según informa la conducción de la escuela, la situación está presentada en el EOE distrital desde hace cinco años, aunque sin ninguna intervención.

A partir de lo descrito empiezan a surgir interrogantes: ¿Maguey está con compañer@s que tienen los mismos intereses? ¿Qué le generamos los adultos a Maguey? ¿Tiene algo que decirnos? ¿Cómo está y cómo ingresó Maguey a la escuela? ¿De dónde viene? ¿Qué le pasó antes de ingresar a la escuela?

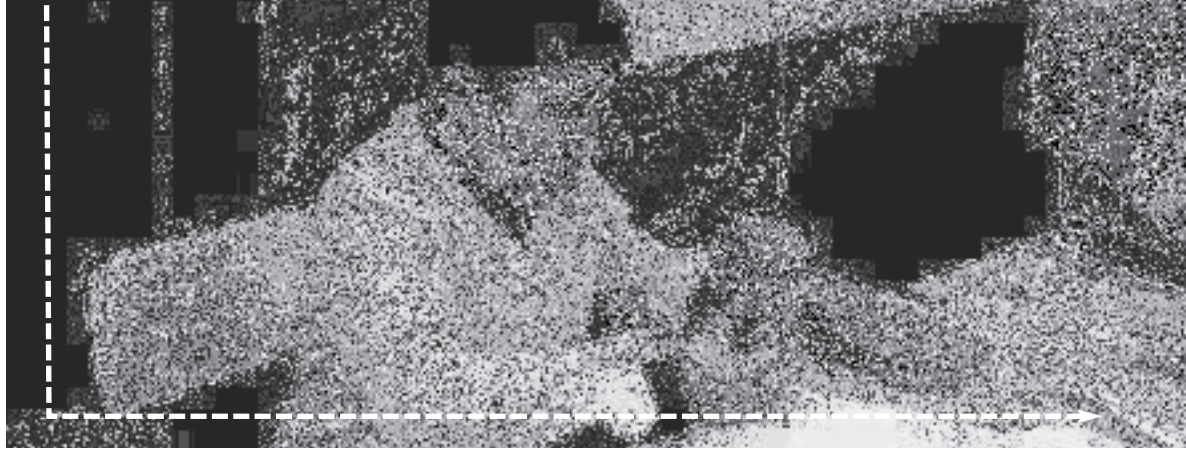
Si todas la intervenciones que se han realizado con Maguey apuntan a encasillarlo en el alumno **"problema"** y las acciones son **"castigos"** que lo aíslan y lo enojan, seguimos reproduciendo el modelo tradicional educativo, que el niño alumno es un objeto de aprendizaje y no un sujeto que tiene una historia, vive en un contexto familiar, social, cultural, económico y político. Estas contradicciones aún están presentes en las prácticas educativas, como consecuencia de los modelos arcaicos que no coinciden con las normativas vigentes, como la ley 114 de Protección Integral de los Derechos de niñ@s y adolescentes. Desde esta perspectiva de derechos es posible considerar que Maguey no se sienta alojado en su grupo de pares, es decir, que los intereses de este niño son totalmente diferentes a los de sus compañeros y la manera de comunicarse posiblemente sea mediante el insulto y el golpe, como manifestación de su propia historia. Esto evidencia que no se tomó el carácter singular de este niño y de ninguno de este grado.

• **Trabajo interdisciplinario o construcción colectiva**: ***Reposicionar a Maguey en la mirada institucional: su propia voz.***

Empezaré este apartado citando la Ley de Educación Nacional 26.206: "El trabajo docente implica un compromiso con los proyectos de vida de todas y de cada una de las personas, teniendo en cuenta lo que señalan las leyes en torno al derecho a la educación y las voces de los sujetos implicados".

La propuesta colectiva tiene como fin construir un grupo de pertenencia a partir de la escucha en un marco pedagógico. ¿Qué hacemos con lo que vemos y escuchamos? Trabajo en equipo interdisciplinario, que en la práctica se limita a los saberes técnicos de cada materia y dejando de lado la construcción colectiva sobre las prácticas educativas. El hecho de trabajar solamente desde cada disciplina implica que, muchas veces, podamos caer en la fragmentación del sujeto sobre quien intervenimos. También se desvaloriza el saber del docente y es reemplazado por el saber de una disciplina supuestamente "jerarquizada".

Es así que a partir de trabajar en esta situación singular de Maguey, me lleva a reflexionar sobre la importancia de trabajar desde la construcción colectiva con tod@s l@s actores que intervenimos en la práctica educativa. Por eso entiendo y comparto la definición de Trabajo en equipo como una herramienta de transformación de la escuela propuesta por Alberto Mondot: "Sería necesario revisar la trama de lo naturalizado y lo legitimado por la tradición escolar para descubrir qué vínculos de aceptación acrítica anudan esta retícula y diseñar colectivamente estrategias para la



revisión de normas, jerarquías, prácticas y discursos escolares". Hablar de equipo es "una alternativa –para la discusión y para la producción de estrategias educativas- que facilitan la democratización de la escuela y del conocimiento".

Así empezamos a trabajar colectivamente con la/el docente, el equipo de conducción de la escuela, el Equipo de Orientación Escolar (EOE) y la familia, pensando una estrategia que integre y no excluya o vulnere los derechos de Maguey (o de cualquier otra/o niña/o) en todo su proceso escolar. Destacar la apertura de la conducción y del EOE es poder repensar la intervención "con" Maguey. Cuando planteo el "con" expresa el protagonismo, su voz y no "sobre" él, ocupando ese lugar de objeto que los otros deciden.

Lo primero que se había decidido era mandarlo a Educación Especial. Luego compartí con el equipo las preguntas que anteriormente explicité en este trabajo. Entonces volvimos a repensar la situación singular del niño en relación a la situación intra familiar que está viviendo y qué tipo de abordajes se habían realizado. La situación familiar estuvo presentada y trabajada por la Defensoría Local del Consejo de los/las niños/as y adolescentes de CABA debido a la problemática del hermano mayor de Maguey. Hacía dos años que habían cerrado la situación. Luego de unos meses de conocer a Maguey, fallece la pareja del padre. Entonces resolvimos que debería intervenir nuevamente la Defensoría, brindándole un Fortalecimiento Familiar. Por otro lado se le gestiona tratamiento psicológico en el hospital cercano al domicilio del niño.

Se problematiza la situación y nos preguntamos si derivarlo a Educación Especial sería favorable para el niño. Entonces, acordamos que una Modalidad de Nivelación[2] de nivel primario, con un grupo más pequeño y compañeros de su edad, podría ayudar a un mejor desarrollo. De esta manera, planteo de continuar con Maguey el taller individual de cine que venía realizando en dicha modalidad escolar.

• **Cómo fortalecer el potencial de Maguey...: Maguey como sujeto de derechos.**

Es así que con Maguey empezamos a descubrir un interés por poseer un conocimiento por el cine y la utilización de las herramientas técnicas audiovisuales. Planteamos un taller individual y un taller grupal con sus compañer@s. Puede elegir un tema, un género y llevar a cabo una producción audiovisual. En éstas quedan expresadas las cosas que a él le pasan y también las que le generamos los adultos. De esta manera, le dimos el lugar de sujeto, lo escuchamos colectivamente y pensamos una intervención colectiva.

Me parece importante no quedar en la crítica de estas prácticas sino poder transformarlas. Por eso, considero fundamental el trabajo docente como herramienta de transformación en el ámbito escolar. No es aislada e individual, consiste en poder trabajar colectivamente en equipo, en el cual uno puede manifestar preocupaciones, dudas en relación a las singularidades de l@s niñ@s con quienes trabajamos.

Maguey realiza un dibujo sobre el Yin y el Yang. Manifiesta que su padre lo tiene tallado en su pipa. Entonces empezamos a investigar sobre el significado de estas palabras. Maguey me cuenta qué significa lo bueno y lo malo que tenemos las personas, que a veces estamos enojados y perdemos el equilibrio, afirmando que a él

2. Es un programa del área de primaria del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

le pasa seguido. Por la cual, lo invito a desarrollar una historia donde aparezcan estos dos personajes. Entonces lo convirtió en un guión audiovisual de animación plana en dibujos. En el proceso de producción del cortometraje empieza a concurrir al grupo de nivelación y se incorporan otros niñ@s, a quienes Maguey empieza a asignarles tareas para poder construir colectivamente el corto.

• A modo de conclusión

Primero me interesa destacar el trabajo colectivo como un potencial en el ámbito educativo primario, ya que se puede problematizar y pensar conjuntamente entre los actores del sistema (docentes, directivos, familias, EOE), estrategias de intervención antes las situaciones singulares desde la escucha permanente al actor principal de nuestra práctica que son l@s niñ@s. Esta forma de pensar no es desde una mirada jerárquica institucional, sino lo contrario, es decir, desde una construcción colectiva y desde la protección integral de l@s niñ@s. También permitirnos que las preguntas nos interpelen ante las intervenciones naturalizadas.

Segundo, que la escuela es un lugar clave para ver a l@s niñ@s, en todas sus manifestaciones, como sujetos de derechos, siendo ésta un espacio único que nos forma y nos atraviesa como ciudadanos a todo ser humano y nos brinda herramientas, como también puede dejar "marcas" que son irreversibles.

Como por ejemplo, lo desarrollado y sistematizado en este escrito sobre la historia de **"Maguey"**, donde se aprecia la desnaturalización como objeto y lo identificamos como sujeto de derecho: con voz propia, con sus palabras que se hacen escuchar, con su propia singularidad y que, al mismo tiempo, hoy es mirado por los demás desde otro lugar reconstruido como protagonista de la producción y ejecutor de un cortometraje proyectado en el "Festival Hacelo Corto 2013" en los Hoyt del Abasto, y que fue visualizado con sus ex compañeros y en la escuela actual.

A su vez, sostengo la importancia de la escuela pública para trabajar colectivamente con todos los programas educativos para articular y problematizar conjuntamente la implementación de las políticas educacionales que respondan a los intereses y demanda de la población con la cual intervenimos.

Por último, considero que debemos tener herramientas metodológicas que estén orientadas a lo artístico, porque permiten generar una interacción con l@s niñ@s y pueden manifestar la singularidad de la vida cotidiana que los atraviesan. La práctica artística estimula la creatividad y la imaginación generando en nuestros protagonistas, la apropiación de estas cualidades. Es decir, lo considero como un modo de producción de otra subjetividad y desde otra mirada que aloja sujetos de derechos.

Si a estas ideas fuerza las articulamos, conjugamos y las repensamos, hacen que nuestr@s niñs@ quieran y sostengan la escolaridad.

BIBLIOGRAFIA

• Comité de los Derechos del niño – Observación general Nº 13 .
• Convención Internacional sobre los Derechos del niño- ley 23.849, B.O 22 de octubre de 1990.
• Equipos Docentes Críticos – Proyectos Compartidos: Alberto Mondot. El trabajo en equipo, como herramienta para la transformación de la escuela. UTE – CTERA. Editorial: más libros más libre- 2004 CABA.
• Freire Paulo. El grito manso. Editorial siglo veintiuno- Bs.As 2008.
• Foucault Michel. Vigilar y castigar. Editorial: siglo veintiuno- 2009.
• Galeano Eduardo. Memoria de Fuego II. Editorial: siglo veintiuno- 2013 CABA.
• Iamamoto Marilda. Servicio social y división de trabajo. Sao Paulo 1992.
• Ley Nacional de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, 26061. Buenos Aires, Poder Legislativo Nacional, 2005.
• Ley de Educación Nacional 20.206, B.O. 28 de diciembre de 2006.
• López Daniel. Trabajo pedagógico entre docentes. Espacio de formación ético-política. Revista: Nuestra Idea- 2013.

Aprender con las chicas y chicos una pedagogía de derechos

Por María Cristina Mazzeo*

INTRODUCCIÓN

Cuando tomé contacto con el libro "Aprender con los chicos" de Daniel López[1], su lectura y reflexión me impactó el conocimiento sistematizado desde el aporte de esas niñas y niños, que a partir de una práctica docente y la organización de actividades educativas, fueron construyendo sentidos en torno a la vinculación de los derechos y las necesidades expresadas.

Surgieron imágenes mentales que las y los evocaba. Imaginaba sus rostros, sus sentimientos... Propuesta pedagógica fundada en los derechos humanos.

El texto devino en ser profesora del curso-taller que lleva el mismo nombre y que se ofrece en el marco de la formación docente de la Unión de Trabajadores de la Educación. Posibilidad para compartir, intercambiar y generar nuevos debates políticos-pedagógicos que faciliten el derecho a ser escuchadas/os.

El curso-taller devino en la oportunidad de mi propia práctica, cuando comencé a trabajar como profesora de filosofía con jóvenes en contexto escolar. Y la práctica devino en esta ponencia, en la que no sólo intento reconstruir la vivencia que nos atravesó durante los encuentros con dichos jóvenes, sino que pretendo comenzar a construir un entramado conceptual que de sentido de significación a la práctica de aprender con las chicas y chicos, para profundizar y ampliar los derechos conquistados.

* Licenciada en Psicología. Integrante del Equipo Cacho Carranza.

1. Klainer – López – Piera. Aprender con los chicos, Propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos. Ediciones del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos. 1988.

CONSTRUYENDO UN "NOSOTRAS/OS"

Estoy en el aula, ese espacio creado, inventado, diseñado para transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos socialmente aceptados. Veinte jóvenes de 5º año[2] están frente a mí, me miran expectantes. Nos desconocemos, hay una distancia muy amplia entre ellos y yo, distancia propia de una pedagogía asimétrica, que establece una escala jerárquica donde prevalece un conocimiento /cuerpo/ palabra por sobre otro. Pero también hay distancia entre ellas y ellos, dos hileras de bancos arrimados sobre cada una de las paredes laterales y un profundo vacío entre ambos. Transmite frialdad e indiferencia, no pertenencia.

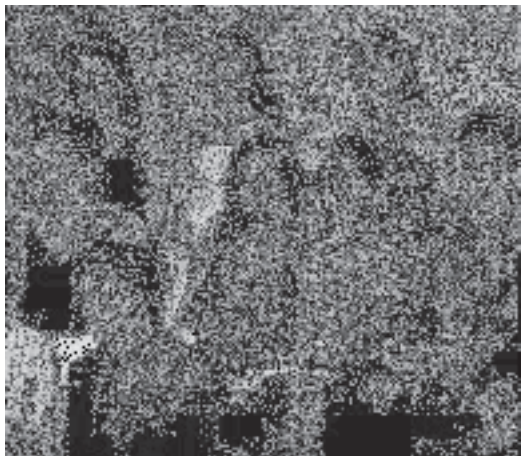
¿Cómo transformar ese *ellas/os* y *yo* en un *nosotros*? ¿Cómo acercarnos, cómo fascinarnos, cómo nos arriesgamos a una aventura que nos envuelva en las diferencias? ¿Cómo conquistarlos y seducirlos para la búsqueda de nuevos saberes y nuevos pensares? ¿Puede alcanzarse la transformación en la quietud del aula?

A partir de los sucesivos encuentros, fuimos haciendo de la filosofía un saber integrado a los conocimientos que aportan las otras materias curriculares y a los desafíos actuales de la historia del pensamiento, jugamos con los tiempos pasado y presente para fantasear el futuro, fuimos diseñando un molde para gestar un auténtico amor al conocimiento, con "contenidos" que circularon entre jóvenes contenidos en el marco de un proyecto educativo que fuera diseñado desde su conformación grupal y desde su construcción simbólica. Construimos territorialidad.

Acordamos una modalidad de trabajo, propusimos expectativas y nos desafiamos para el logro de objetivos utópicos que provocaron asombro y sorpresa cuando los vimos realizados. Vivencia de satisfacción, enriquecimiento y crecimientos conjuntos.

"En estos encuentros que tuvimos pude llegar a comprender que todos tenemos derecho a opinar o poder expresar lo que pensamos, que todos tenemos diferentes opiniones, "no somos iguales".

Estudiante de 5º año



Enseñamos y aprendimos en una dialéctica entre placeres intelectuales, fascinantes experiencias de vida, frescuras juveniles e incomparables emociones corporales que transformaron "la clase". Experiencia laboral convertida en experiencia de formación.

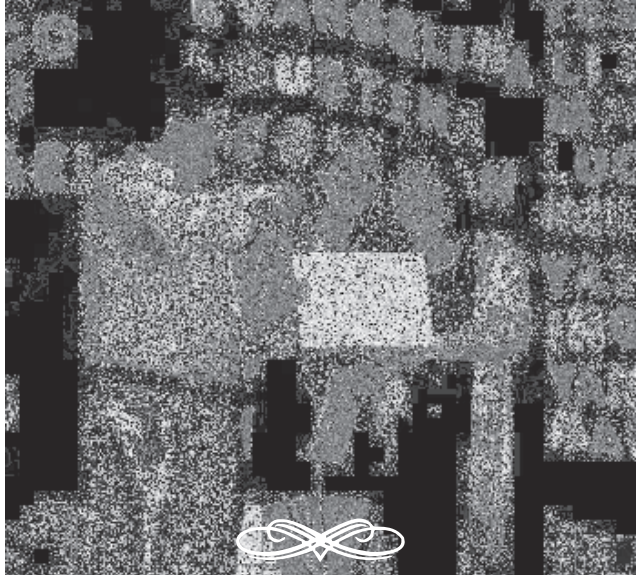
Arriesgué subvertir el orden convencional y transitar otro camino, experimentar nuevas pedagogías y nuevos abordajes que hicieran realizable aprender con las chicas y chicos.

PRIMERAS APROXIMACIONES

Aprender con las/los chicas/os en la vida escolar, me hizo cuestionar los paradigmas de la enseñanza convencional o hegemónica, para dar lugar a nuevas posibilidades de encuentro facilitando la circulación del conocimiento, la palabra y la participación.

Aprender con las/los chicas/os provocó un movimiento, un cambio de actitud, de pensamiento y un cuestionamiento ideológico y ético a mi práctica, a nuestras prácticas, con la intención de no caer en momentos esporádicos que se despren-

2. Escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Nivel medio, nocturna.



den de la supuesta continuidad didáctica, encapsulados en el tiempo y el espacio del aula, circunscripto a un conocimiento para luego volver a la rutina expositiva.

Cuando hablamos de "Aprender con las/los chicas/os" es porque intentamos construir las herramientas de esta pedagogía, una pedagogía de los derechos, de la escucha, de la innovación didáctica, que enlaza al otro (estudiante) con sus posibilidades y sus diferencias, con el saber, su saber y el contexto emocional, institucional, político e histórico en el que nos encontramos.

Estos encuentros se fueron construyendo a partir del mirarnos y escucharnos, reconocernos con nuestras posibilidades e ideas, con nuestras emociones y vivencias, con nuestras vidas, nuestra historia, para liberarnos de los modelos pre-establecidos y crear los lazos necesarios que nos lleven a transformar el aula en un paisaje que nos convoque y nos invite a nuevas reflexiones, a nuevos conocimientos y a nuevos aprendizajes.

Crear el espacio y las condiciones para que esa palabra pueda ser vehiculizada, para que los cuerpos se movilicen y se muevan de sus "pupitres", para mostrarse en el espacio áulico, implicó desestructurar y deconstruir las formas de pensar, arriesgarnos al descontrol y aventurarnos a lo inesperado. Superar viejas y nuevas ataduras con las que fui formada y descolonizar las mentes y los seres.

TRES DERECHOS – UN DERECHO

Aprender con lxs chicxs: ¿Oración?, ¿Sintagma?, ¿Enunciado?, ¿Postulado? Simplemente significación y sentido para una propuesta pedagógica que huye del tecnicismo y crea un mundo de convivencia en torno a enseñar y aprender. Pero, ¿qué significa? ¿Cuál es el sentido? Entramado de conceptos y resignificación.

Puedo pensar que esta pedagogía se ancla en la Convención de los derechos de niñas, niños y adolescentes, en el derecho a la educación[3], a ser escuchados[4] y a no ser objeto de ningún tipo de violencia[5], tres derechos que se enlazan de forma tal que no pueden ser concebidos con la violación[6] de sólo uno de ellos, violando uno, no se garantizan los otros.

En este sentido no se puede garantizar el derecho a la educación a partir de una "pedagogía de la crueldad"[7], de la discriminación, de la desigualdad, que posiciona a las niñas, niños y adolescentes como objeto de violencia, surge de aprender con ellas y ellos, se funda en el derecho a ser escuchadas/os. Pero no se trata de cualquier escucha, es una escucha pedagógica, comprometida y mediatizada por el conocimiento, que genera nuevos aprendizajes.

Y aquí es donde le doy sentido al decir que nuestras pedagogías nacen desde las aulas, porque si no fuera así, el derecho a la educación sería aleatorio, una entelequia. El aula, entonces, puede configurarse en la contingencia del encuentro y construir territorialidad, donde se gesta el conocimiento que me invita a la reflexión para un nuevo posicionamiento pedagógico, en articulación con cada una/o de las/los estudiantes y la construcción grupal alcanzada.

APRENDER - ENSEÑAR

Aprender: adquirir un conocimiento, perseguir un conocimiento, proceso a partir del que se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores.

3. Ley de educación Nacional 26.206 (2006)
4. Observación Nº 12 de la Convención sobre los derechos de niñas y niños (2009)
5. Observación Nº 13. Comité de los derechos de niñas y niños. (2011)
6. Carla Wainsztock. De nombres y Pedagogías. XVIII Congreso pedagógico de UTE. 2013.
7. valeria flores. Conversatorio de tutorías

Enseñar: transmitir un conocimiento, generar las condiciones para que se produzca el aprendizaje, facilitar, coordinar.

¿Binomio enseñanza – aprendizaje? La/el docente enseña, la/el "alumno" aprende. Ecuación didáctica enseñada y aprendida. Ecuación didáctica puesta en marcha en las prácticas escolares, lo establecido, lo convencional.

¿Por qué aprender "con" las/los chicas/os nos traslada a otras pedagogías? Porque nos con-jugamos entre la pasión y la ternura para construirnos sujetos en relación al saber y jugamos con el saber para gestar nuevos vínculos/sujetos.

Aprender y enseñar en un vínculo multidireccional para que niñas, niños y jóvenes se enamoren del conocimiento y del saber, que mantengan la curiosidad para indagar, buscar las contradicciones y desarrollar un pensamiento crítico; para que las y los docentes no dejemos de sorprendernos, recuperemos el asombro, inventemos alternativas a los modelos didácticos unidireccionales y conquistemos la autonomía y la soberanía pedagógica.

Aprender con las/los chicas/os es inventar una nueva relación pedagógica, situada en el contexto histórico e institucional y en el contexto regional de nuestramérica. Descubrir nuevas identidades, nuevas posibilidades del hacer y del ser.

A – ANTE – BAJO –CON

Juego con las palabras ¿sentido metafórico? ¿Sentido literal? ¿Sentido social? ¿Cuál es el efecto de significación del "con", de este sintagma preposicional, cuando se encuentra fuera del listado que aprendemos memorísticamente? ¿Cuál es el valor sintagmático del "con" cuando decimos aprender con las/os chicas/os? ¿Cuál es el sentido del "con" en una pedagogía de los derechos? El prefijo "con"nos remite a reunión, llegada a un punto común, valor o fuerza compartidos.

Con-versamos, con-tenemos, con-tratamos, con-vivimos, con-templamos, convocamos. Pedagogía con derechos, con respeto, con diversidad, con ética, con compromiso, con política y con ideología. Con encuentro generacional y paridad.

Con-mocionamos, con-vidamos, consolidamos. Los derechos se hacen carne, se hacen "con" otros y no en soledad. El hacerlos carne supone un complejo entramado de posibilidades, condiciones, decisiones, responsabilidades, materialidades, deseos[8].

Con-vivencia, vivir con otras/os atravesadas/os por la espacialidad y la temporalidad, implica mirar a esas/os niñas/os o jóvenes y re-descubrirnos desde nuestro trabajo docente como sujetos vivos, deseantes, a partir de la resignificación de nuestra propia niñez o adolescencia; otra/otro tan igual, tan distinta/o. Esa niña/o o joven que nos toca, nos estremece en nuestro ser interior, nos cuestiona porque nos constituye en nuestra identidad docente.

Es, entonces, dejarme tocar para revisar mi historia, mi aprendizaje, nuestra historia y nuestros aprendizajes para posicionarnos en otro lugar, tal vez ajeno al conocido. En otro escrito[9] proponía pensarnos como docentes atravesados por nuestra propia niñez, por nuestro propio recorrido escolar y las desavenencias con nuestro proceso de aprendizaje. Ahora volvemos a la escuela como adultas/os cuidadores, un mismo espacio, distinto tiempo, mismo sistema, distinta historia.

Pero la presencia de esos jóvenes allí, tan desmotivados, tan fantásticamente inquisidores, me hizo pensar que la convivencia no es simplemente estar juntos con la posibilidad de esa mirada introspectiva personal, sino que buscamos intercambiar, conocernos, compartir desde la sabiduría de ellas y ellos, desde sus propias posibilidades e intereses, lejos de la domesticación y la imposición, lejos de la proyección de los intereses curriculares o hegemónicos. – *¡Pero es que ni sé cómo se llama!* Me decía una estudiante cuando

8. María Cristina Mazzeo."La construcción del sujeto docente. Una mirada psicoanalítica sobre el proceso de constitución del sujeto como docente". Revista IELES (Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Vol. IX, Nº 9, diciembre 2012. Ed. Miño y Dávila. Pág. 135-162.

9. Diccionario de la Real Academia española.

le propuse dirigirse a su compañero. Buscamos acordar criterios para el buen vivir juntos, bajo el respeto de derechos, redescubriendo al prójimo (próximo), ese otra/o cuyo rostro permanece en la familiaridad desconocida, con aprendizajes singulares y grupales.

La con-vivencia es también escucharnos en las diferencias, en los contextos de situación, en las corporalidades, en las sexualidades y en las posibilidades de esas/esos jóvenes que hablan, que se manifiestan a través de palabras que vehiculizan un sentido de subjetividad. -*Para vos no es importante porque me pasa a mí*-, decía en una oportunidad un niño de segundo grado. Pero ¿qué significación tiene ese mí, que tira de un nosotros/ellos que nos afecta? Un *mí* en una circunstancia plural y colectiva.

Ubicar nuestras prácticas con sentido transformador y respeto a la diversidad, a la multiplicidad, a la culturalidad e interculturalidad como modelo posible de relaciones y de inclusión.

Con-tener: cobijar, abrazar, generar un ambiente pedagógico para transformar lo disruptivo en situaciones de aprendizaje, que permita canalizar las angustias y frustraciones del ser joven en renovadas vivencias de satisfacción.

Es inventar una experiencia pedagógica que aloje a las/los jóvenes, que con-tenga impulsos y corporalidades, que facilite el

tránsito del crecimiento, en tanto que la propuesta pedagógica se adapta a las exigencias y posibilidades de ellas y ellos y no viceversa.

Que con-tenga sentimientos y emociones que surgen de la con-vivencia. Tener con las/os otras/os lazos de fraternidad, comprensión y armonía.

Aprender con las/os chicas/os es una pedagogía de la con-tensión entre con-tener y con-vivir. Tensión cálida, producto de la movilización hacia lo desconocido. Búsqueda, creatividad, descubrimiento, acompañamiento y emoción. Pasión, placer y sensación. Fascinación por lo venidero sin necesidad de control. Volver al proyecto colectivo, al espacio común, que vuelve significativa la experiencia de la cooperación por sobre la competición. Un proyecto colectivo entre pares y generaciones.

Conversamos, como acción diferente al diálogo (etimológicamente plática entre dos personas) o monólogo (discurso que emite una sola persona). Con-versamos porque nos reunimos a compartir ideas, intercambiar. Nos enojamos, nos dis-gustamos, nos movilizamos e in-comodamos.

Con-quistamos nuevos conocimientos con el aporte de todas y todos. Con-versamos con los libros, las teorías y los saberes previos. Con la música, con imágenes, con los colores y los pensares epocales.

Con-versamos para conocernos y comprendernos, para identificarnos y generar nuevos entrecruces identificatorios que faciliten la trasformación de la dinámica grupal, movilizamos los estancados o estereotipados roles. Nos posibilitamos alternativas para la resolución de los conflictos y nos brindamos oportunidades para que los impulsos muten en palabras, aprendemos a debatir, a opinar, a mostrar-nos las ideas y el ser.

Con-sensuamos y acordamos saberes para con-vivir en el aula y la sociedad, para desarrollarnos como seres políticos y democráticos.

A partir de la con-versación aparecen controversias y con-tradicciones impuestas por el cruce de diversas lógicas, donde la contra-lógica de esas y esos jóvenes redunda en la implacabilidad de un pen-

samiento que me deja perpleja por la falta de respuesta, vacío obturado generalmente por contestaciones sin sentido pedagógico.

Con-tamos nuestras historias de vida, porque en esa historia somos, nos presentamos con nuestros saberes, con las emociones, fantasías y deseos. Con cada uno, con nosotros. "Con" que incluye y nos con-tamina de alegría para transitar el proceso educativo colectivo. Educación propuesta y encarnada como acto de emancipación.

Pero también con-memoramos la historia como proceso, como devenir de los pensares, pintamos la geografía regional con los colores de nuestramérica, como paisaje constitutivo del pensamiento, porque pensamos donde somos, con el viento, el mar, la cordillera. Pensamos con la conquista y los modelos autoritaritarios que nos atravesaron. Revertimos la lógica cartesiana y el paradigma de dominación racional.

Nos descubrimos como seres sociales y laborales, en un entramado de criterios naturalizados, que se fundan en la exclusión y la falta de oportunidades más que en la justicia social. Nosotros con un pasado, en un difuso presente que nos constituye. Nos inscribimos con esa historia y en estas actualidades.

Nos convocaron bajo un sistema social e institucional de educación, pero volvimos a convocarnos para consolidar una experiencia pedagógica que focalice a las y los jóvenes como sujetos de pleno derecho. Porque en la obligatoriedad nos permitimos construir un aire de libertad, para la participación, la expresión, la evaluación. – *Nunca me preguntaron qué pensaba*-, decía una joven estudiante. - *No es importante lo que pienso*-, agregaba otra.

¿Puede ser que cursando el último año, no hubo alguien durante toda la escolarización que le preguntara a esa joven su opinión, su interés? ¿Cómo dejar expresar sin obturar? ¿Miedo? ¿Incomprensión? Explosión de la energía juvenil que arrasa a la incertidumbre, a las posibilidades desconocidas, cuestionadoras. Palabra plena que derrumba convicciones estériles. Juventudes desafiantes pero inseguras, ¿Qué buscan a partir de la aprobación o desaprobación de la palabra que circula? ¿Búsqueda de mi complicidad como forma de reafirmarse en su ser? No aprobamos sólo la palabra, o los conocimientos repetidos, aprobamos su integridad, la confianza en sí mismo, su subjetividad.

REFLEXIONES FINALES – VOLVER A EMPEZAR

Aprender con las/os chicas/os es una pedagogía de la "convocatoria" con-vocación: porque nos llamamos a concurrir con nuestros sueños, nuestros anhelos e inspiraciones. En la "vocación", a diferencia del sacrificio y la tolerancia por las condiciones materiales de nuestro trabajo, está la curiosidad y el placer por la tarea misma, dando sentido a los valores y potencialidades ónticas. Es un acto de elección, de compromiso e involucración. Estar sin permanecer. Atención, humildad, acción.

El estancamiento trasmutó en movimiento, con-moción con emoción, seres movidos y movilizados, con-mocionados por la sorpresa que provocó el acontecimiento. El vacío inicial se cubrió con entrecruces de afinidades, nos juntamos, nos acercamos. – *¿Podemos organizar un viaje de egresados?* – Propuso un joven hacia mitad del año. Se menciona la posibilidad de continuación, de no acabamiento. Finalización para un nuevo comienzo. Movimiento espiralado, no lineal.

Y en ese movimiento con-tratamos, tratamos con un sistema, una escuela, un currículum, tratamos con los pre-juicios y los per-juicios, con los machismos, con la tajante división platónica entre doxa y episteme, con lo verdadero, lo falso. ¿Acaso el criterio de verdad es propiedad de algunos? ¿Quién establece la verdad?

Con-tratamos, entonces, criterios para tratar con esos hábitus estructurantes y los modelos de la dominación, con-validamos conocimientos históricamente ocultados o censurados. Y en ese contexto descubrimos a filósofas (Simone de Beauvoir, Hannah Arendt), que cuestionaron la racionalidad patriarcal y diferentes filósofos (Simón Rodríguez, José Martí) que cues-

tionaron la racionalidad occidental y que pensaron desde nuestro continente, para la emancipación y la liberación. Transformamos lo con-vencional en nuevas convenciones sociales y su organización, asumiendo su criterio de verdad relativa.

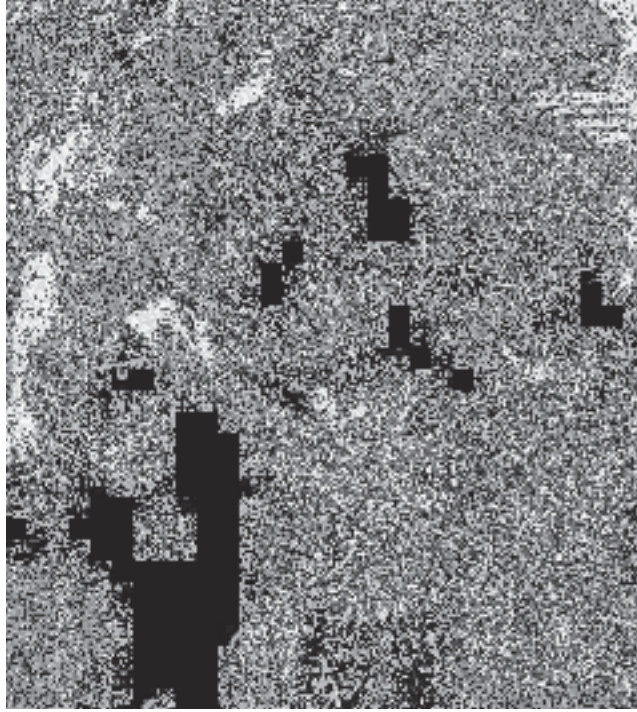
Con-templamos, en el sentido de observar con atención, interés y detenimiento nuestra realidad social y nos imaginamos nuevos posicionamientos que surjan de los posibles caminos que trazamos para transitar la vida. "Filosofamos" desde nosotros y la sociedad.

Pedagogía con esperanza, con utopías, con miradas retrospectivas y prospectivas.

Son muchos y variados los verbos que podemos con-jugar para hacer de nuestra práctica una acción sentida y situada, para generar más duda, más asombros, que se extienda más allá de los límites del aula y se convierta en una realidad transformada y transformadora.

Año tras año nos encontramos con nuevas singularidades y nuevas tramas grupales que nos dan la oportunidad de renovar nuestras prácticas. El sentido transformador de una pedagogía que tenga como fundamento aprender con las/os chicas/os, implica considerar las infancias, a la niña, niño y joven como sujetos de derechos y cuestiona la dimensión jurídica, histórica y social que los posiciona como uno de los grupos vulnerables.

Aprendí que se puede lograr, que los conocimientos que aportan la historia del pensamiento adquieren sentido si nos provocan nuevos pensares e inesperadas



pautas de ser y hacer.

Las experiencias no se repiten porque son una construcción discursiva, en la medida en que las palabras construyen sentido de significación para hacer otra historia que nos hace seres irrepetibles.

Este año se establecerán nuevos entramados grupales, con otros vínculos transferenciales e identificatorios, con nuevos intereses que producirán nuevas/otras subjetividades. Un año atravesado por la coyuntura política y social singular de nuestro país (elecciones presidenciales). Y éste será el desafío, construir una alternativa particular pero con los mismos principios, una práctica sustentada en los valores de la pedagogía de los derechos para continuar aprendiendo con las/os chicas/os.

BIBLIOGRAFÍA

• Klainer – López – Piera. Aprender con los chicos, Propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos. Ediciones del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos. 1988.
• Wainsztock Carla. De nombres y Pedagogías. XVIII Congreso pedagógico de UTE. 2013.
• Mazzeo María Cristina. La construcción del sujeto docente. Una mirada psicoanalítica sobre el proceso de constitución del sujeto como docente". Revista IELES (Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Vol. IX, Nº 9, diciembre 2012. Ed. Miño y Dávila. Pág. 135-162
• Ley de educación Nacional 26.206 (2006)
• Observación Nº 12 de la Convención sobre los Derechos de Niñas y Niños (2009)
• Observación Nº 13. Comité de los Derechos de Niñas y Niños. (2011)
• Ley Nº 20.061 (2005) y Ley Nº 114 (1998) (C.A.B.A) de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

PEDAGOGIA LATINOAMERICANA

Por Carolina Brandariz, Lorena Bustamante, Denise Grinberg, Silvina Carbone, Carla Wainsztok*

¿Qué es "estar siendo"? ¿Qué es "estar siendo" un/a docente? ¿Qué es "estar siendo" un/a docente en América Latina? ¿Es lo mismo estar siendo docente en México, Colombia, Argentina, Bolivia, Chile? ¿Existen "otras" pedagogías bajo la Cruz del Sur?

La Conquista quemó cuerpos y textos, las pedagogías de la crueldad siguen quemando cuerpos y textos. ¿Se pueden quemar las palabras?

Estamos siendo (en) las palabras, las palabras que vienen a poblar de sentidos nuestras vidas.

Las pedagogías y las palabras. Palabras y pedagogías para construir sueños o pesadillas.

*. Profesoras de la Cátedra Pedagogía. Facultad de Ciencias Sociales (UBA)

Nos enseñaron a hacer buena letra ¿qué significa hacer/ser buena letra? ¿Maldecir? Es ¿decir-mal?

La Conquista vino a imponer "otra" lengua, una pedagogía y sin querer imponer la complejidad, el argumento y las razones. Llevarse todo el oro y la plata posible, dejar caer unas cuantas palabras. Volverse Calibán, dejar de ser caníbal para utilizar la lengua como una maldición. Narrar las conquistas para denunciar las colonizaciones, las humillaciones, las deshumanizaciones.

¿Qué lengua denuncia las deshumanizaciones? Una lengua distinta que piensa y dice mestizo. Y de esa lengua nace una nueva identidad: ser mestizas, mestizos.

Identidades complejas en Nuestra América Latina. Por lo tanto mirar desde el continente y las islas presume un mirar mestizo y, relacional. Sin someterse a la gramática racial o a la colonización mental ambas como expresiones de un pensamiento dicotómico y binario.

El ego magistral, presupone un requeri-

miento. La pedagogía de la crueldad nació con la Conquista de América, el Requerimiento es una suerte de "primer manual". Un manual leído en latín o castellano.

Con la Conquista de América y la colonización se impuso la cultura del "yo no puedo". Yo no puedo pensar, escribir, imaginar, ni soñar. El "yo no puedo" como gran metáfora de una cultura colonizada. Nuestras pedagogías nacieron de las resistencias al opresor. Por eso no ha de extrañar que el método de alfabetización más difundido en estas tierras sea "Yo si puedo".

Hubo uno, seguramente no el único que buscó entre las palabras y encontró dignidad. Sin ser maestro inauguró las pedagogías del Sur. Al decir dignidad se nombró Túpac Amarú II. Su cuerpo fue torturado, sus palabras recogidas como anhelos de libertad. Un maestro susurra a su discípulo sus hazañas.

Inventar para no errar. Inventar una nueva pedagogía que no parta ya de un "requerimiento" sino que permita problematizar-garantizar la igualdad y las diversidades.

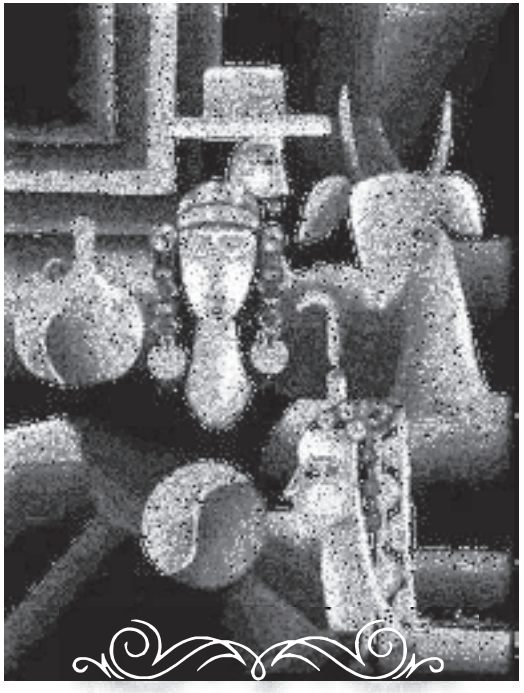
Inventar una materia diversa en la universidad. ¿universidad o diversidad?

Las diversidades de América Latina. Nuestra materia se llama Pedagogía a secas, sin adjetivos, sin territorios.

Pedagogía que ha sido nombrada por las y los estudiantes como Pedagogía (Latinoamericana). Lo propio es nuestra diversidad. ¿Se puede construir un nosotras si no es desde la propia diversidad?

Nosotras diversas leyendo, estudiando a las/os maestras/os de Nuestra América Latina. Nosotras diversas soñando desde las aulas soberanías cognitivas y pedagógicas.

Enseñar Pedagogías Latinoamericanas es un encuentro, donde dialogan las distintas corrientes nuestroamericanas. Es contar las deshumanizaciones, no desde la tristeza de la derrota o la nostalgia, sino, desde la fuerza de las luchas y resistencias.



Enseñar y aprender Pedagogías del Sur es narrar los procesos sociales y políticos, los movimientos, las resistencias. Es nombrar a los hombres y mujeres que fueron y están siendo parte de ellas.

Al enseñar Pedagogía a secas, aprendemos a nombrarla Pedagogías Latinoamericanas. Inventando esta nueva pedagogía junto a los/as estudiantes recuperamos, no solo nombres e historias, sino rostros. Miramos a aquellos/as que estudiamos. Una estudiante, nos dijo en una oportunidad: *"Qué hermosos los videos que vemos al comienzo de la clase. Me gusta ver las caras de los autores que leemos, es como conocerlos"*. Aquello tan simple como ver, conocer, el rostro de las palabras, de pronto pareció maravilloso. Pensamos en Martí y en sus Versos Sencillos: *"Yo veo, Yo he visto, Yo soy"*. Ver, no es solo lo pasivo del dato sensorial, esconde también, el ardiente despertar de la conciencia.

Enseñar desde el Sur es denunciar la pedagogía de la crueldad, de la colonia, sobre el joven Martí, quién después de los más duros flagelos y tormentos sufridos durante su presidio político, sentencia: *"Y yo todavía no se odiar"* (Martí, Tomo I, 2007:23). Narrar deshumanizaciones también es revelar el carácter regresivo del odio, la obsesiva peligrosidad del mismo. Las pedagogías Latinoamericanas carecen de odio, porque nacen de las resistencias. Desde las aulas del Sur, enseñamos y aprendemos de José Martí que el amor

está vinculado a lo libre, mientras que el odio es dependencia. Como el odio de sus torturadores, que "dependían" de quién los obligaba a flagelar, presos de su propio odio. Odio que condena a la desesperanza y a la muerte. Odio colonial y racista. ¿Cómo vencer las fuerzas regresivas del odio? ¿Cómo quitarnos la colonia de la sangre?

Martí decía que todos los hombres (y mujeres) tenemos dos patrias: una primera a la que pertenecemos por accidente, y una segunda, que nos da el sentirnos hermanos/as de otros hombres (y mujeres).
¿Cómo salir de la condición de colonizado hacia la condición de hombres y mujeres libres?

Enseñar Pedagogías Latinoamericanas es vivenciar, hoy más que nunca, que *"para nosotros, los que vivimos al Sur del Río Bravo, cualquiera de las patrias americanas es nuestra"* (Guevara, 1959).

Desde las aulas del sur imaginamos ¿Qué diferencias y similitudes existen entre el niño chileno Sepúlveda Leyton "preso" de las instituciones escolares de principios del siglo XX y el niño solo de Leonardo Favio al otro lado de la cordillera? ¿Todo/as podemos enseñar y aprender? ¿Quiénes dicen "no se puede"?

¿Qué diferencias guardan los flageladores del presidio de Martí con los torturadores de las dictaduras del cono sur?

Construir Pedagogías Latinoamericanas es reconocer y desandar la colonización pedagógica a partir de la cual, los países opresores sostienen su dominación en las semi – colonias. *"Pero en las semi-colonias, que gozan de un status político independiente decorado de ficción jurídica, aquella colonización pedagógica se vuelve esencial, pues no dispone de otra fuerza para asegurar la perpetuación del dominio imperialista, y ya es sabido que las ideas, en cierto grado de su evolución, se truecan en fuerza natural*[1]".

Aprender es también hilvanar la historia de vida personal de cada una/o de las/os estudiantes, a la historia que la enmarca en un subsuelo más amplio, el de nuestra Patria.

Reconocernos en nuestra historia. Revisar nuestra historia para poder reconocernos en ella. Para que estemos nombrados, para que estén nombradas las cadenas que nos amarran, las batallas por nuestra liberación, nuestros referentes emergentes de un pueblo sublevado. Reconocer nuestros Sarmientos y nuestros Facundos. Desazonzar. Reconocer la zoncera madre que las parió a todas: Civilización o Barbarie. ¿Parecer o Ser? ¿Padecer o ser? Observar la autodenigración y autonegación como zoncera sistematizada. Llevar al campo visible nuestras realidades objetivas. Leer nuestro mundo y escribirlo.

En las clases de Pedagogía Latinoamericana, inevitablemente surgen aquellas discusiones que nos atraviesan como latinoamericanas/os y que atraviesan nuestras historias. Nuestras independencias inconclusas, nuestros viejos problemas olvidados. Símiles discusiones en un mismo espacio pero en distinto tiempo: cómo educar inclusivamente sin propender a circuitos diferenciados; cómo abordar las nuevas complejidades que conlleva la inclusión. La necesidad de nuevas creaciones que nos permitan saltar los laberintos por arriba.

En nuestras clases de Pedagogía nos hacemos responsables de la transmisión. Una de todas ellas, es no creer que *"todo pasado, por pasado fue mejor"*. El inédito viable deberá ser una creación con perspectiva de futuro. *"El nacionalismo de ustedes se parece al amor del hijo junto a la tumba del padre; el nuestro, se parece al amor del padre junto a la cuna del hijo (...) Para ustedes la Nación se realizó y fue derogada; para nosotros, todavía sigue naciendo"*[2].

La Pedagogía de la Crueldad es regresiva y es constitutiva de la conservación de privilegios: *"Ignoran que la multitud no odia, odian las minorías, porque conquistar derechos provoca alegría, mientras perder privilegios provoca rencor".* Nuestros intentos en las clases de Pedagogía Latinoamericana, suscriben a la opción por

1. "Los profetas del odio y la yapa", Arturo Jauretche, Buenos Aires, 1957.
2. "Política nacional y revisionismo histórico" Arturo Jauretche, Buenos Aires, 1959.

la Alegría. La conquista de derechos materiales y simbólicos (alpargatas, libros, netbooks y satélites) es un acto de alegría potente.

¿Qué aprendemos mientras enseñamos las pedagogías latinoamericanas?

En el aula recorremos y trabajamos con Martí, Mariátegui, Saúl Taborda, Julio Barcos, Paulo Freire, Estela Quintar, experiencias como Warisata, la escuela Serena de las hermanas Cossettini, la escuela rural unitaria con el Maestro Iglesias, la pedagogía en los movimientos sociales. Tenemos la certeza como equipo de trabajo que es imprescindible el amor. Rescatamos los principios de la escuela nueva, que ubica en el centro del aprendizaje al interés del estudiante y plantea una relación distinta a la escuela tradicional, donde encontramos una relación de autoridad, en aulas donde circula el verbalismo, el enciclopedismo, pasividad. Aquí se plantea una relación de afecto, de camaradería, de respeto bajo el lema de "aprender haciendo".

El arte, la música, la pintura, reflejan la belleza del aula como taller.

No podemos dejar de mencionar una clase, allí nos encontramos con sociólogas/os recién recibidos, con sociólogas/os con distintos títulos de posgrados, con sociólogas/os docentes, acostumbrados a vivencias universitarias estructuradas, a veces silenciadas. El cuerpo en la universidad es inmóvil, se respetan las normas y los encuadres.

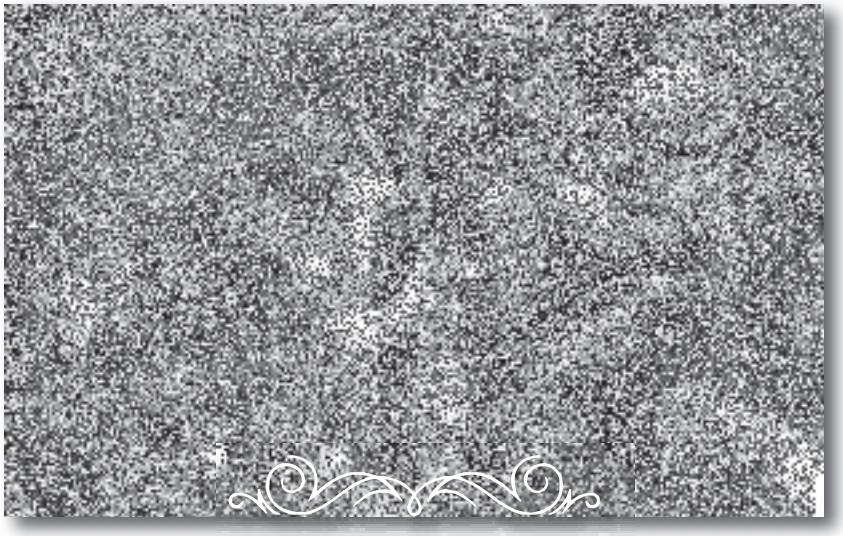
Un día lunes, llegó a la UBA el color, la música, el (en) canto.

Llegaron compañeros del FLADEM, Foro Latinoamericano de Educadores Musicales, de a poco y a través de su música nos mostraban que todos podíamos participar de una hermosa experiencia musical.

La música comenzó a sonar, con las manos repetíamos los sonidos y muy tímidamente un golpe casi callado salía de nuestro cuerpo. Un movimiento de manos que poco a poco comenzábamos a seguir, docentes, estudiantes, todos en una ronda mirando nuestros rostros, reconociéndonos.

Cada instante que pasaba nos animábamos a tocar las manos un poco más fuertes, a cantar más firme, a sonreír y finalmente a reírnos a carcajadas.

La idea fue mover el cuerpo, cantar, exclamar, gritar, salir de ese espacio en el que nos encontramos cómodos, acostumbrados, ese espacio estructurado donde los cuerpos hablan en silencio.



Creyendo en las posibilidades de todas/os y cada una/o de las/os estudiantes, como docentes debemos pensar diferentes estrategias para alentar el aprendizaje con autonomía, con solidaridad, con arte, con gusto, con alegría, con amor. Este encuentro con el "otro" sólo es posible en base al respeto y la confianza. Para ello debemos hablar de una escuela real, concreta que comparta los lazos con la comunidad y pensar y (re)pensar las prácticas cotidianas. Habitar las aulas y construir lazos, esa es la base de una pedagogía de la ternura y el amor.

Una estudiante chilena nos convida con uno de sus pedagogos: Carlos Sepúlveda Leyton. Nos cuenta su historia, sus novelas, su trayectoria docente y sus primeros pasos hacia el gremialismo docente en su país.

Al escucharla, no pudimos evitar "escucharnos" y "vernos" en esa realidad que nos excedía y nos diferenciaba. En esa diferencia, sobre todo, de concepciones respecto a la educación, de quiénes pueden ser educables y quiénes no; a quiénes apuntan los estudios superiores, qué se enseña y cómo se enseña. Frente a una educación concebida como una mercancía ¿quién escucha a las y los docentes? ¿quién escucha a las y los estudiantes? Esta compañera chilena, llamada Belén, nos cuenta que, tras ideas llevadas desde Argentina, realizaron en Chile un taller de narrativas donde las y los docentes podían narrar las experiencias vividas en sus prácticas escolares. Cuando escuchamos las experiencias docentes una pregunta nos interpela: ¿Qué (nos) pasa cuando (nos) convidamos con las pedagogías latinoamericanas?

Nuestra experiencia es doble: por un lado estamos reflexionando con actuales y futuros docentes; y por otro lado nos estamos formando continuamente nosotras como docentes.

¿Cómo olvidar nuestras prácticas docentes en cada clase propuesta? ¿Pueden ser ajenas las propuestas pedagógicas frente a lo que estoy viviendo o viviré en relación a los otros que voy a formar?

Cada clase, cada propuesta es un convite. El eros pedagógico habita nuestra aula. Lo habita e invita. Es una invitación constante al proyecto: tomar lo que otras/os pensaron antes que nosotras/os para poder pensar (nos). Una estudiante, mientras ensaya su ensayo de fin de cursada, escribe un poema. Lo escribe y se describe. Nombra y es nombrada. Pensar, nombrar Nuestra América, hace que pueda pensarse ella y sus experiencias. Animarse a nombrar todas las soberanías que nacen de las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Martí, José. Obras Escogidas Tomo I. La Habana, 2007.
- Guevara, Ernesto. Entrevista en Santiago de las Vegas, La Habana, 1959.
- Jauretche, Arturo, "Los profetas del odio y la yapa", Buenos Aires, 1957.
- Jauretche, Arturo " Política nacional y revisionismo histórico" Buenos Aires, 1959.

Presentación Audiovisual

VIDAS QUE CUENTAN: LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN UN CENTRO DE ATENCIÓN DE ADICCIONES

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Aprendiendo a narrar / reflexionar en otro lenguaje

Por Úrsula I. Argañaraz*

LA ESCUELA EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

El Programa Educación en Contextos de Encierro dependiente del Ministerio de Educación de la CABA implicó la apertura, a partir de 2003, de espacios educativos de nivel secundario en los Centros de Régimen Cerrado (antes denominados Institutos de menores), en los Centros de Atención de Adicciones (2008) y en la Cárcel de Devoto (2009).

Las prácticas pedagógicas que desarrollamos los docentes de las escuelas alojadas en estas instituciones suponen un condicionamiento ineludible, una interacción constante y cotidiana para establecer acuerdos, transitar desavenencias y encontrar un modo de interactuar con la SENAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia), los centros de atención de adicciones y el Servicio Penitenciario Nacional. Con estos organismos no solo compartimos el espacio físico sino que acordamos y articulamos criterios para que los sujetos a quienes denominan "presos", "menores en conflicto con la Ley" o "adictos" puedan constituirse como estudiantes.

La Ley de Educación Nacional 26.206 vuelve obligatoria la educación secundaria, promoviéndola para quienes históricamente habían estado excluidos de la misma, y establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes:

> *"asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales". (Título II, Capítulo 1,* Art. 16).

• Orientadora Institucional en la Escuela "Casa Flores". Programa Educación en Contextos de Encierro. E-mail: uli_arg@yahoo.com.ar

Es así que los trabajadores de la educación nos hallamos con la necesidad de ir al encuentro de otros (las familias, las organizaciones e instituciones de la sociedad civil) con quienes armar redes que nos sostengan en esta tarea colectiva. El taller de escritura ficcional "Vidas que cuentan", motivo del audiovisual que presentamos en el XIX Congreso Pedagógico, nace de esta necesidad.

XIX CONGRESO PEDAGÓGICO. EXPERIENCIAS, SABERES Y PRÁCTICAS COLECTIVAS

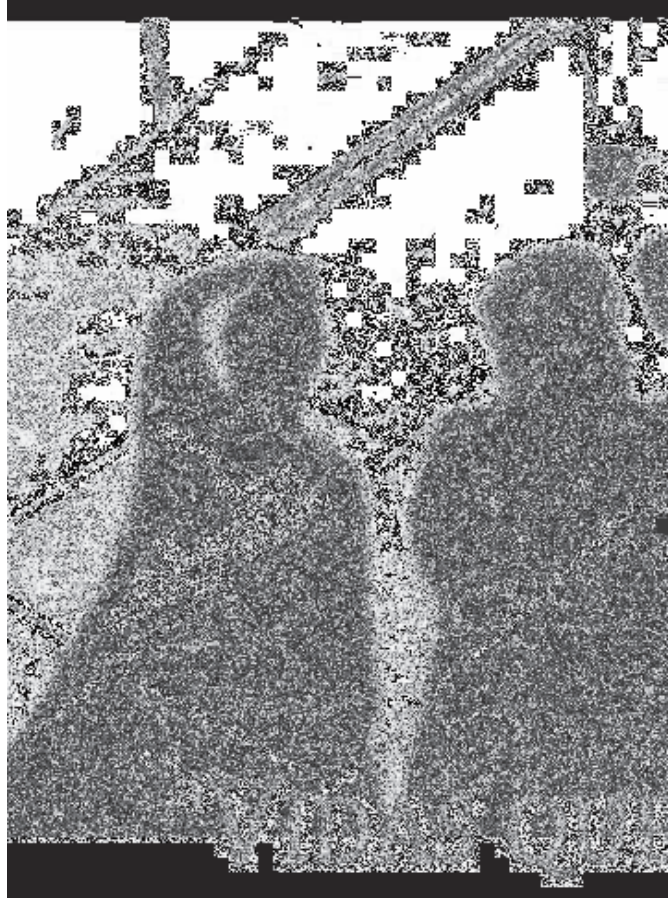
Este escrito dialoga y remite a una producción audiovisual que se inscribe en la propuesta del *XIX Congreso Pedagógico "Nuestras pedagogías nacen de las aulas".* La realización audiovisual documenta la actividad del taller *Vidas que cuentan*[2], pone el foco en prácticas de oralidad, lectura y escritura situadas; muestra de qué manera la exploración de los recursos lingüísticos que poseemos en tanto hablantes, la lectura de literatura y la escritura de ficciones y experiencias, propician la inclusión de los jóvenes en el ámbito escolar. En este sentido, resulta significativo interrogarnos acerca de la diferencia entre incluir y alojar, entre acceder y participar. Ya que no se trata de meter adentro a alguien que está afuera, sino de construir un espacio donde se habilite, se ponga en juego algo de la subjetividad mediante el posicionamiento de los y las jóvenes como lectores críticos y autores de cuentos, microrrelatos, poemas y escritos que denominamos "Mi experiencia de lectura".

Desde la perspectiva enunciada en el párrafo anterior, en el audiovisual damos visibilidad a las prácticas pedagógicas que llevamos adelante en este taller desde 2008, año de creación de la escuela secundaria en el centro de atención de adicciones donde realizan tratamiento jóvenes atravesados por el consumo problemático de drogas, en situación de vulnerabilidad social.

El centro cuenta con dos dispositivos. Uno es el intensivo, que en tanto "casa de día" funciona con pautas de internación domiciliaria, los residentes permanecen durante toda la jornada en el lugar y van a dormir a sus casas. En estas circunstancias no resulta posible que cursen en las escuelas externas. El otro dispositivo es ambulatorio: asisten al tratamiento dos veces por semana, en un horario acotado dado que ya comienzan a realizar otras actividades.

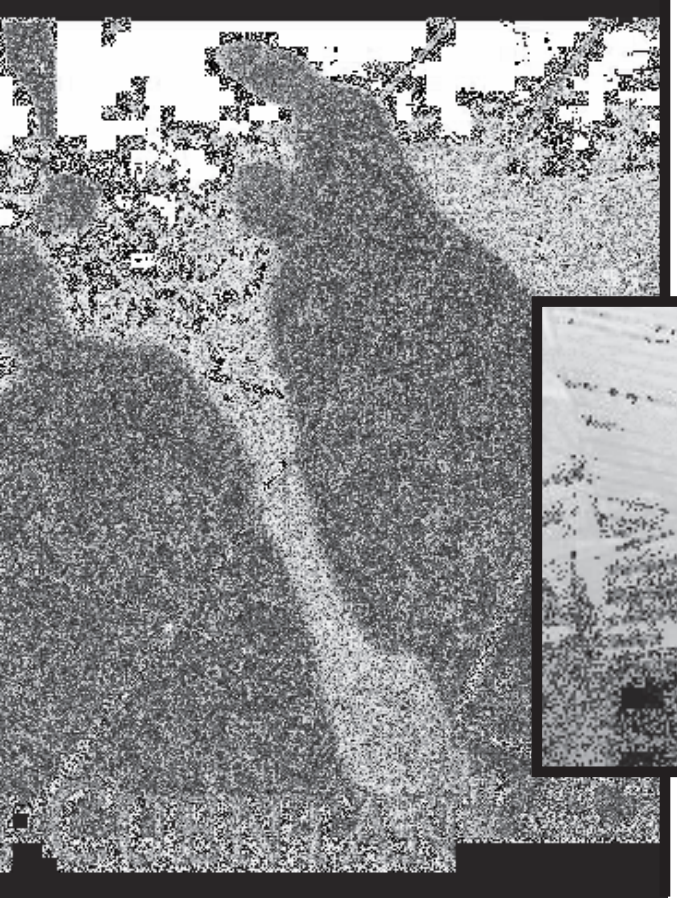
Vidas que cuentan funciona como espacio-puente interinstitucional al articular la escuela secundaria con el centro de atención de adicciones donde se halla inserta. Para el dispositivo escolar constituye un área de aprestamiento y orientación que asume el desafío de promover el derecho a la educación, al posibilitar un paulatino reingreso a la cultura escolar. Dos instituciones con

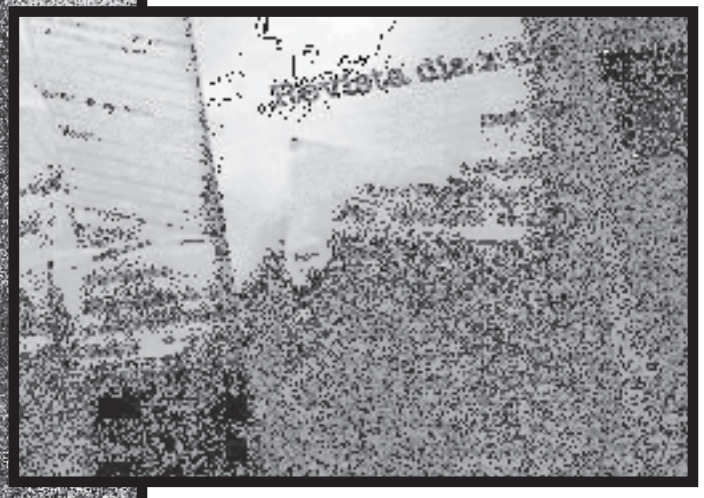
2. https://www.youtube.com/watch?v=rx0cbhzTupQ&feature=youtu.be



sus diversas concepciones, historias, trayectorias, tradiciones y prácticas tienen su punto de encuentro en el taller de escritura ficcional, experiencias de lectura y aproximación a la gramática. Este espacio-puente interinstitucional acompaña el momento previo de ingreso al área curricular, la cursada y el alta del tratamiento, cuando se plantean la continuidad de sus estudios en las escuelas externas del sistema.

Es un espacio comunitario en el que participan todos los residentes del centro, indistintamente concurran a la escuela o no.



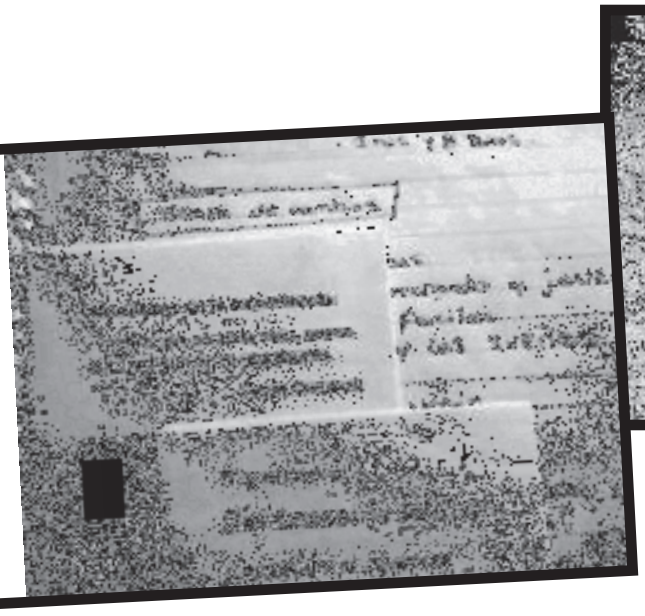


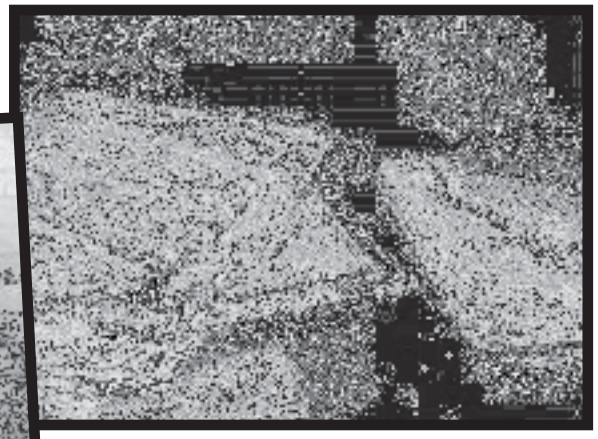
VIDAS QUE CUENTAN

Antes de acometer una sucinta descripción del trabajo en el taller, es necesario decir que si bien abordamos la actividad de cada encuentro de un modo similar y las consignas son sencillas -podrían condensarse en la frase "encontrar algo que nos llame la atención en un libro"-, cada reunión transita derroteros difíciles de prever o establecer de antemano.

Frecuentemente comenzamos la actividad con una mesa de libros. Los participantes son invitados a tomar un texto, a explorarlo. Después de unos momentos de lectura silenciosa, les proponemos el enunciado que constituye nuestra puerta de entrada al trabajo con la lengua y la literatura: compartir "algo que les llame la atención". A veces, los jóvenes sin más orientación se sumergen en el libro para emerger al cabo de un tiempo con fragmentos que les gustan de una novela, intercambiar versos que los inquietan, compartir frases que les causan risa. Otras veces, se muestran desconcertados y solicitan una consigna precisa. Entonces, les sugerimos que busquen cinco palabras que por algún motivo despierten su interés (pueden ser también dos frases de una novela, un par de versos). En general, eligen palabras que no conocen. Palabras que los provocan a suspender la lectura, levantar la vista del libro e iniciar una charla con sus compañeros. Esas palabras que con otra metodología de trabajo podrían constituirse en un obstáculo para la lectura y el desarrollo de una clase, en nuestro espacio constituyen el punto de partida de una pregunta, un comentario, un debate, un interrogarse acerca de la morfología o la sintaxis de la lengua. Esas palabras pueden significar el despuntar de un poema, un microrelato, un texto ficcional. Una experiencia de lectura.

El secreto para arribar a buen puerto radica en los libros que ofrecemos a la lectura. Francisco Urondo, Emily Dickinson, Eduardo Galeano, Susana Thénon, Olga Orozco, María Teresa Andruetto, Walt Whitman, J. L. Ortiz, Abelardo Castillo, Julio Cortázar y tantos otros deliciosos poetas, narradores, creadores de mundos, aventuras y endechas. Sus palabras, en la entusiasta actividad de sus atentos lectores, trocan en matrices narrativas. Construyen realidades dando lugar a la producción de textos orales y escritos, algunos de los cuales publicamos en los folletos trípticos y en la revista casera que a pulmón editamos desde el taller.





En nuestra lectura, *Vidas que cuentan* implica hacer trabajar dos posibilidades de significación del verbo contar al mismo tiempo: vidas que importan, tienen valor y narran, dicen, aportan sus saberes lingüísticos y sociales, sus preferencias musicales, sus gustos y experiencias. Los jóvenes, al tomar la palabra, asumen la autoría de su inclusión en el espacio escolar. En una reunión donde trabajábamos con la lectura y producción de cuentos brevísimos un participante escribió: *"Despertó como si nada, y ahora es un hecho"*. Se me ocurre que su microrrelato constituye también una precisa descripción de la actividad de nuestro taller.

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL.
APUNTES DE UNA EXPERIENCIA

Mediante la producción audiovisual fuimos registrando algunas de las actividades grupales que tienen lugar en *Vidas que cuentan,* donde tratamos de despertar el interés por conocer, desplegar los aspectos creativos, la curiosidad. Compartir el entusiasmo por saber y por disponerse a nuevos aprendizajes.

El documental que focaliza en las prácticas pedagógicas, significó realizar un seguimiento de las acciones colaborativas y cooperativas que se producen en este contexto. Participamos todos los integrantes. Los y las jóvenes talleristas y las coordinadoras, que aportamos opiniones y comentarios, interactuando con "ese ojo que nos mira", en un primer momento, intimidante e inhibitorio y después, integrado al aula-taller, resignificado como condición de posibilidad para poner a jugar otro modo de contar y visibilizar nuestro quehacer. El registro en este otro lenguaje, al proponer un trabajo con la imagen y el sonido, permitió indagar sobre cómo construyen sentidos los medios audiovisuales.

La tarea redundó en la actividad de un colectivo donde el aporte de cada uno tuvo lugar por la escucha y la mirada de los otros. Los que tenían alguna experiencia compartían sus saberes con quienes carecíamos de ella. El proceso de filmación del corto se constituyó en una apertura a una nueva modalidad de narrar/nos, de presentar/nos a partir de lo que hacemos cotidianamente. Estas apropiaciones y usos de las nuevas tecnologías nos movieron a reflexionar acerca de cómo en la sociedad contemporánea se construye lo visual. De qué manera se producen visibilidades e invisibilidades. Al mismo tiempo, nos llevaron a profundizar en la lectura de bibliografía especializada, produciendo un reenvío al lenguaje escrito.

¿VIDEO O PONENCIA AUDIOVISUAL?

En una ponencia escrita dialogamos con otros textos, los citamos, discutimos o nos servimos de ellos para lo que queremos decir. El "insumo" para la edición del texto audiovisual fue una multiplicidad de videos grabados por los jóvenes que asisten al espacio comunitario. Constituyen su mirada acerca de lo que hacemos. Fueron realizados durante los encuentros del taller, las salidas al barrio y en el CENS externo con el cual articulamos. Asimismo, significaron transitar otra discursividad a través de la cual analizar, ofrecer al debate y repensar nuestra práctica.

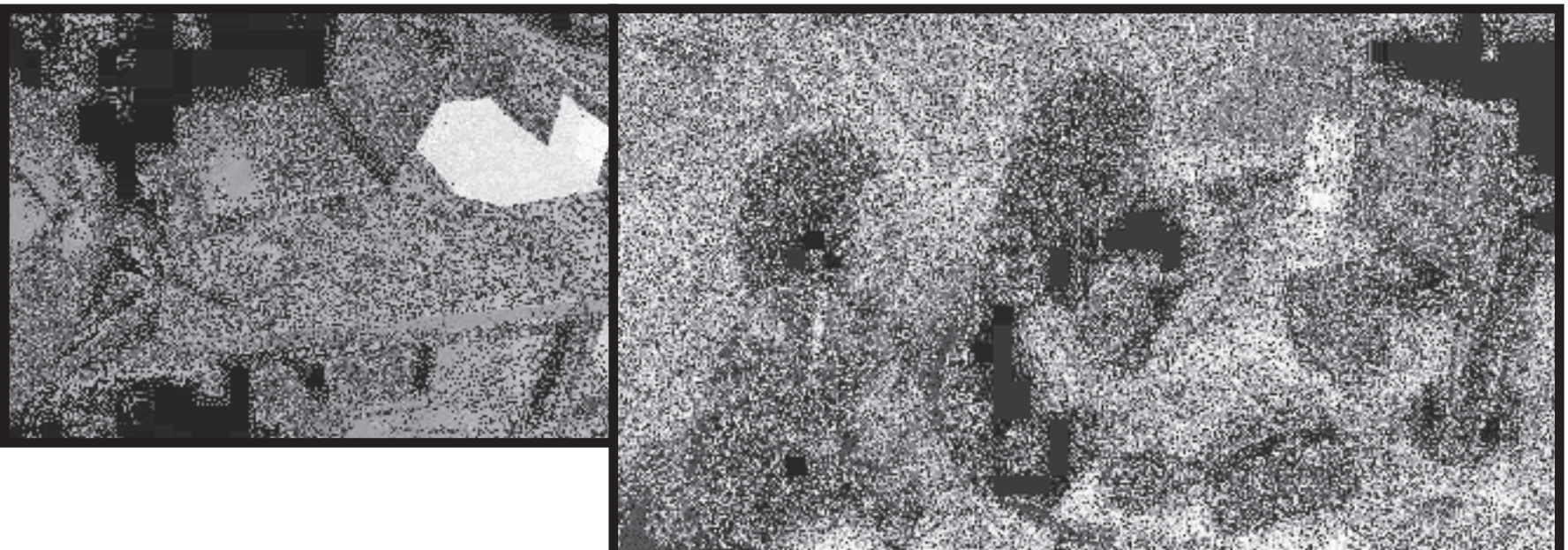
La producción del corto se transformó en una mirada crítica y reflexiva sobre la tarea, a la vez que en una memoria audiovisual de la experiencia de la primera escuela en la Ciudad de Buenos Aires en un centro de atención de adicciones.

Una ponencia implica una elaboración conceptual, demanda la construcción de un ethos discursivo: un lugar de enunciación, un punto de vista, un posicionamiento ético y estético que se hace presente, en este caso, en la selección de los fragmentos a editar y en la composición dialógica del relato audiovisual. El material que sustenta su elaboración conlleva una diversidad de perspectivas: de los jóvenes participantes del taller que filmaron las distintas escenas, del equipo de tutores del congreso, y de quien escribe estas líneas. También demandó la exploración de diversos medios tecnológicos: filmadora, cámara de fotos, teléfono celular. Para mí constituyó una primera aproximación a las posibilidades que proporciona un programa de edición de videos.

Como equipo de trabajo nos vimos abocados a la tarea de abordar el tejido de una trama discursiva audiovisual: enlazar una toma con otra, articular los distintos fragmentos que fuimos seleccionando en los videos. ¿De qué manera se realiza la composición para que el pasaje de una a otra secuencia no sea abrupto, disruptivo, que no se pierda el hilo narrativo de aquello acerca de lo cual discurre la ponencia? Por dar un ejemplo, cito esta pregunta que surgió en la isla de edición de la UTE: "¿Cómo pasamos de esta secuencia de aula-taller a la secuencia de la salida al barrio?". Permanecí en silencio unos instantes. Cuando escribí el guión técnico-documental no había previsto cómo resolver esto y no acudía a mi imaginación un procedimiento concreto. En el escrito esta función la cumplen, fundamentalmente, las palabras y frases que denominamos conectores y orientadores textuales; aprendí que en el relato audiovisual la realizan los "efectos" llamados "transiciones". Consisten en intervenciones sobre la imagen y el sonido al momento de cambiar de escena.

APRENDIENDO A NARRAR EN OTRO LENGUAJE

De las conversaciones con el Equipo de tutorías del Congreso, surgieron dos orientaciones decisivas para mi trabajo. Por una parte, la sugerencia del tema que vertebra el audiovisual, nuevas legalidades: la obli-



gatoriedad del nivel secundario que establece la Ley de Educación Nacional y su cumplimiento a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos. Por otra parte, la propuesta de realizarlo en lenguaje audiovisual.

A partir de esos encuentros iniciales, a mediados de abril de 2014, me aventuré en los vericuetos de una práctica que desconocía: escribir el guión técnico documental, coordinar la grabación de las tomas, adecuar la planificación previa a la situación de filmar un documental atravesado por lo vivo del momento y con personas que no eran actores, ni expertos en el manejo de una filmadora. Transformar varias horas de grabaciones en un corto de seis minutos. Estas instancias pudieron ser remontadas a partir del trabajo en equipo con los tutores.

En los inciertos comienzos, nos preguntábamos "cómo", "qué", "dónde", imaginando las escenas con que daríamos inicio al video. Después, revisando las filmaciones hechas, disfrutando de los sonidos que nos traía un encuentro donde uno de los jóvenes canta en quechua acompañándose con su charango. O recorriendo los barrios de Once y Congreso en busca de un cargador para la batería de la filmadora, que se había perdido en el ajetreo de la actividad. El Equipo de Ponencias Visuales nos propuso a modo de "precalentamiento" trabajar con "un minuto Lumière". El ejercicio consiste en grabar planos de un minuto de duración, realizados a partir de determinadas condiciones: se dispone de una única toma, la cámara tiene que permanecer fija y durante la filmación no se puede modificar ningún parámetro. El modelo son las vistas documentales que los hermanos Lumière, inventores del cinematógrafo, filmaron hace más de un siglo: "La salida de la fábrica", "La llegada del tren", etc.

El asesoramiento pedagógico de este Equipo implicó encuentros de varias horas donde, mate mediante, intercambiamos y debatimos en la "cocina" del corto: ¿Se entiende, desgajado del contexto del video original, lo que suele implicar para los jóvenes el ingreso al tratamiento en el centro de atención de adicciones? ¿Incluimos o no la escena donde un joven se resiste al taller en tanto lo asocia, con acierto, a la escuela? La incluimos porque muestra el tránsito del "no me gusta este taller porque me hace acordar a Lengua y Literatura" a "lo que pasa es que sé que me va a costar", y de ahí a su decisión de atravesar la dificultad: "Si quiero terminar la escuela, lo tengo que hacer".

Desde la Isla de Edición de UTE se llevó a cabo el aspecto técnico de la edición, donde se compaginó, con pericia y oficio, música e imagen. Se participó en el armado de un hilo narrativo para las múltiples miradas que captan momentos y situaciones diversas en cada filmación. En párrafos anteriores comentamos acerca de las "transiciones". No es tarea sencilla realizar el pasaje del paseo al Café Tortoni a la fiesta en el CENS externo donde uno de los estudiantes cuenta que a fin de año se recibe. Hecho que da un giro a su historia, al ser el primero de su familia y de cuatro hermanos en terminar sus estudios secundarios. El trabajo cooperativo permitió encontrar las "transiciones", construir un punto de vista colectivo desde las imágenes que filmaron los jóvenes y desde la música compuesta también por ellos.

Con respecto a los sonidos, fue interesante advertir la capacidad que tienen de resignificar, dinamizar o dar relieve a una escena. Algo de esto experimentamos como espectadores de cine y televisión, pero resulta revelador participar del proceso de montaje donde percibimos la cabal dimensión de sus efectos y el abanico de posibilidades que abre la música.

Fue un paso a paso en equipo acompañar la transformación del guión a través de la forma fílmica, constatando la relación clave que tiene la narración con el montaje. Esta experiencia nos permitió avanzar en la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas en transformación y diálogo con nuevos lenguajes, en el marco de un acelerado desarrollo de las nuevas tecnologías.

PEDAGOGÍAS DE LA PROVOCACIÓN

La alfabetización inicial desde la Educación por el Arte

Por María Teresa Torrealba*

INTRODUCCIÓN[1]

¿Le provoca?- decía mi tío Rufino extendiendo la bandeja de bocaditos a uno de los invitados. Y allí, en la casa de mi tía Casilda, el provocar se me anudó muy tempranamente al querer. Porque yo quería que me preguntara si me provocaba y quería también, comer uno de esos bocaditos.

¡No lo provoques! -gritaba mi mamá cuando mi hermano menor se quejaba cuando yo lo molestaba. Y ahí se me complicaba, porque no tenía dudas acerca de que mi hermano no quería que lo provocara y mi mamá, tampoco. Entonces provocar también quería decir ¡molestar! Y a mí, cuando era chica, me encantaba provocar a mi hermano menor. Tiempo después -en la escuela- recurrí al diccionario. Poco de lo que decía comprendí. "PROVOCAR: incitar, excitar, irritar. Inducir a uno -en este caso a "una"- a que ejecute una cosa. Mover a risa o a lástima."

Ahora soy grande y cuando comparto un espacio con colegas para pensar sobre las relaciones entre alfabetización inicial, artes y escuelas, me provoca… como los bocaditos que mi tío Rufino ofrecía en bandeja. Me provoca… como el gusto de molestar a mi hermano menor. Me provoca, lanzándome a distintas situaciones que van desde incitar/convocar preguntas respecto a una temática específica; pasando por la excitación que acompaña la búsqueda de textos, la reconstrucción de experiencias, la consulta con otros -SIEMPRE HAY OTROS- y la irritación que toma el cuerpo, en este caso el mío que, en un

• E-mail: torrealbatere@gmail.com

1. La autora de este artículo advierte que rechaza toda manifestación de sexismo y que la utilización del género es estrictamente gramatical con la única intención de facilitar la lectura.

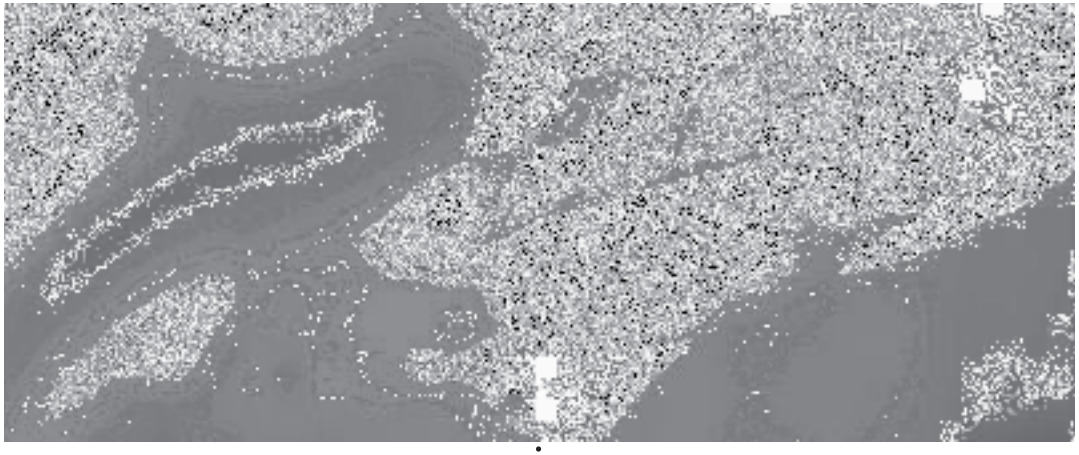
intento liberador, hace que me pregunte ¿por qué me meto con cosas que me provocan pero me dejan sin dormir al momento de exponer/ exponerme?

Y a riesgo de moverlos a risa o a lástima… suspendo el juego con esta palabra para seriamente advertirlos que para mí ENSEÑAR y PROVOCAR son más sinónimos, en muchos sentidos, que bello y hermoso.

En este trabajo, *PEDAGOGÍAS DE LA PROVOCACIÓN*, se analiza una experiencia que permite reflexionar acerca de la alfabetización inicial desde la Educación por el Arte en una escuela del Nivel Primario[2] del Sistema Educativo de la CABA, República Argentina. El término "experiencia" se plantea como algo que *"(...) nos acaece, nos alcanza, se apodera de nosotros, nos tumba y nos transforma"* (Larrosa, 1996 en Diker, 2004, 10).

El proyecto HUELLAS de un OTOÑO[3] que teje la trama de esta presentación, articula distintas áreas del diseño curricular: los procesos de alfabetización, la literatura, las artes visuales y la música. Participaron los alumnos del 2º ciclo -muchos de los cuales aún no sabían leer y escribir y jamás habían ido al cine- en la hipótesis de que los lenguajes artísticos promueven de modo privilegiado la comunicación en sus dimensiones expresiva, sensible y estética.

¿Por qué nos centramos en los procesos de alfabetización? Porque las elevadas cifras de fracaso escolar en Latinoamérica están íntimamente ligadas a los procesos de alfabetización.



Pensar las relaciones entre los procesos de alfabetización inicial, artes y escuelas implica necesariamente desnaturalizar el lugar que han ocupado los lenguajes de las diferentes disciplinas artísticas en los diseños curriculares.

Proponemos asimismo recuperar la palabra de aquellos que habilitaron las voces de nuestros niños y jóvenes y creyeron en la posibilidad de hacer de la escuela un espacio transformador en el que las artes ocupan un lugar central.

Estarán de acuerdo conmigo en que reflexionar acerca de la apropiación de la lengua escrita y la Educación por el Arte, sus posibilidades, limitaciones, expectativas y proyecciones de inserción en las políticas públicas de los países latinoamericanos parece una tarea difícil en un trabajo tan breve. Sin embargo, espero que el recorrido que propongo problematice, a partir de una serie de PROVOCACIONES, cuestiones centrales para este XIX Congreso Pedagógico y se entrame con otras experiencias que nos permitan repensar y valorar prácticas de inclusión educativa de calidad en la construcción de la escuela pública, popular y democrática.

2. Es una Escuela Integral Interdisciplinaria (ex - de Recuperación) de la Modalidad de Educación Especial.
3. https://youtu.be/tFPkb6FzMt8

ARTE "PROVOCADOR": una adjetivación que requiere ser interrogada.

Existe consenso social acerca de que el ARTE es PROVOCADOR. Consenso generalmente sostenido en ese singular y con mayúscula porque se piensa "como patrimonio de unos pocos elegidos, de los genios y los talentosos que crearon grandes obras de arte (...)". Sin embargo, acordamos con Vigotsky cuando señala que:

> *"(...) es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente. (...). La creación existe (...) donde quiera que el hombre imagine, combine, transforme y cree algo nuevo." (Vigotsky, 2003: 13-15).*

Primera cuestión: sostenemos que la actividad creadora no es resultado del talento individual sino parte constitutiva del ser humano.

PROVOCATIVAS ELLAS: relaciones entre artes y escuelas.

Elegimos desnaturalizar el lugar que han ocupado los lenguajes de las diferentes disciplinas artísticas en los diseños curriculares como modo privilegiado de analizar estas relaciones. Históricamente, las artes aparecen ligadas a un saber de élites. Así, el aprendizaje de los lenguajes artísticos se constituye como un saber secundario o accesorio respecto a aquellos conocimientos validados como académicos. Eisner (1985) señalaba el predominio en los diseños curriculares de la lógica racional y el pensamiento hipotético-deductivo en desmedro de otros modos de pensamiento (visual, auditivo, metafórico, cenestésico).

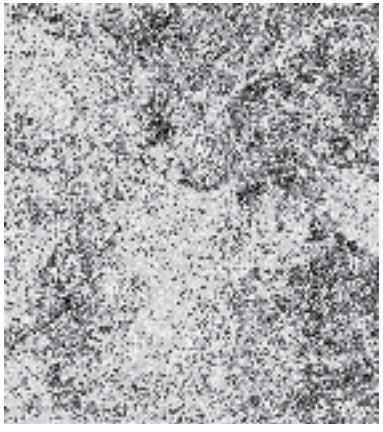
En nuestro país, un ejemplo que ilustra esta concepción son los "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios" (NAP, 2006), instrumento que constituye la estrategia curricular privilegiada, a nivel nacional, para afrontar la desigualdad educativa y que *"no incluyen el campo de las disciplinas artísticas."* (Terigi, 2007, 91).

Estas concepciones muestran el desconocimiento acerca de la potencialidad de la creatividad como posibilitadora del pensamiento crítico, favorecedora de la multiplicidad de miradas, promotora de caminos originales en la resolución de problemas y de motor del pensamiento científico en las diversas disciplinas. (Elichiry et all, 2010).

Segunda cuestión: resulta interesante interrogar la categoría dicotómica *saberes útiles/ saberes accesorios* ya que ha tenido y tiene como efecto suponer las artes como un conocimiento prescindible cuando se trata de pensar políticas públicas de inclusión destinada a niños y jóvenes que viven en contextos de pobreza.

"Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo (y) es (siempre) ideológica. Enseñar nunca es transferencia de conocimiento, enseñar es una aventura creadora".

Paulo Freire
Pedagogía de la autonomía.



4. Si bien no es el propósito de este trabajo, proponemos investigar el lugar de las artes en los diseños curriculares de cada uno de los países latinoamericanos como también de cada una de las provincias argentinas. En 1995, la entonces Secretaría de Educación (CABA) conformó el área de Artes y propuso como función propia de la escuela la de tender puentes entre arte y escuela. En 2005, se crearon escuelas primarias con Intensificación en Artes. Su Marco Curricular (2005) sostiene "(…) el valor relevante de la escuela en la enseñanza de las artes como lenguajes artísticos y como posibilidad para todos los alumnos (y reconoce que) en muchos casos es la única oportunidad que tienen los niños de conocer los lenguajes artísticos desde el 'hacer' (…) y desde la ocasión de disfrutar de las producciones de otros."

¿LES PROVOCA?

Recuperar las huellas de quienes hicieron que ENSEÑAR y PROVOCAR sean sinónimos.

Para que ENSEÑAR y PROVOCAR sean sinónimos, resulta imprescindible resistir la tan instalada idea de que enseñar es -en el mejor de los casos –elegir un "buen" manual, o seleccionar y fotocopiar actividades propuestas por "especialistas" que la mayoría de las veces jamás tuvieron la responsabilidad de enseñar, contratados por editoriales que en nuestro país se manejan con la lógica empresarial, porque son empresas. Resulta necesario resistir también las prácticas de enseñanza y evaluación que explican el fracaso escolar como responsabilidad de los niños, sus familias, factores socioeconómicos y/o de origen cultural.

Hacernos responsables implica reconocer que no hay práctica pedagógica ni instrumentos de evaluación neutrales. Como afirma Paulo Freire (2002) en Pedagogía de la autonomía, "toda práctica educativa es siempre una teoría del conocimiento puesta en acción."

¿Quiénes dejaron su huella temprana?
En primer lugar, me permito una referencia personal. Homenaje a MAESTROS que me hicieron amar esta profesión tempranamente: Marta Royo, Patricio Estévez, en mi adolescencia y Luis Alberto Menghi quien decía, en el año 1977, que el mejor maestro es el mejor actor. Un "ruido" me acompañó a lo largo de todos estos años en relación a esta definición pero siempre-siempre-siempre provocándome, como los bocaditos de mi tío Rufino.

5. En Argentina: las experiencias de las hermanas Cossettini (entre 193 y-1951), en Rosario, provincia de Santa Fe; y la de Luis Iglesias (entre 1938 y 1958), en Tristán Suárez, Provincia de Bs. As.

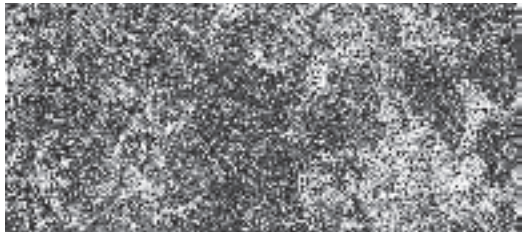
¿Quiénes otros dejaron su huella? Homenaje, entre muchos que han hecho camino al andar, a Olga y Leticia Cossettini, y a Luis Fortunato Iglesias[5], en la Argentina y a Rivera Jesús Aldo Sosa, conocido como Jesualdo, en Uruguay, quienes en la primera mitad del siglo pasado, mostraron que nuestras prácticas no son neutrales y que las artes constituyen un instrumento valioso en los procesos de apropiación del conocimiento.

Olga y Leticia Cossettini desplegaron sus ideales pedagógicos convencidas de que el niño es el centro del proceso educativo. Ambas coincidían en que el niño aprende a partir de explorar, de observar… Pensaban que el desafío de una escuela está en potenciar las iniciativas de los alumnos, escuchar sus necesidades, ofrecerles la posibilidad de vivenciar y resignificar el mundo. Alumnos y docentes, juntos, entrevistaron en sus lugares de trabajo, a distintas personalidades del barrio. Escritores y poetas visitaron la escuela: Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral, Nicolás Guillén, Rafael Alberti, Jorge Luis

Borges, Javier Villafañe, entre otros. Experiencias, todas significativas que quedaron imborrables en el recuerdo de sus hoy ex alumnos. Así, el arte resultaba un mediador privilegiado ya que, como decía Olga, está:

"(…) en el vivir cotidiano: los juegos, los ritmos, el baile y los cantos. Cada alumno encontraba la manera de expresarse: relatando, recitando, escribiendo o pintando".

El maestro Iglesias, como se lo conoce, fue educador y escritor, como le gustaba reconocerse a sí mismo. En su juventud formó parte del grupo Lilulí, que se reunía semanalmente en un bar de la ciudad de Buenos Aires para discutir sobre temas de filosofía, arte, literatura. Fue un hombre incómodo para el conservadurismo que gobernaba el país a fines de la década del 30 que, como castigo cuando en un discurso denunció la colaboración de empresarios con el nazismo, lo confinó a la escuela de Tristán Suárez en 1938. Fue un hombre revolucionario que creyó en las posibilidades de sus alumnos. Fue un buscador incansable de estrategias para promover el aprendizaje de sus niños.



"Aunque no hay una fórmula pedagógica infalible, la ayuda mutua, el clima de trabajo colectivo, el ambiente sereno, alegre y entusiasta, son algunos de los requisitos esenciales para desarrollar una práctica escolar fructífera. La escuela en donde fui maestro era un taller en el que todo el material estaba al alcance de los chicos." (Iglesias, 2004: 17).

Fue infatigable a la hora de habilitar la voz de "sus" niños. Publicó Vientos de estrellas[6], en la que recuperaba las producciones escritas que sus alumnos redactaban en sus casas, a modo de tarea escolar, en los cuadernos de pensamientos (Padawer, 2008).

Experimentar, reflexionar sobre su propia práctica, escribir, fueron las herramientas que puso en juego, tanto para sus alumnos como en su labor docente.

"(…) de la mancomunión entre el saber y el hacer, el conocimiento y la acción, la teoría y la práctica (…). El saber hacer es una concepción pedagógica que plantea un desafío cotidiano a la potencionalidad creativa del maestro. Para ser creativo y original hace falta que el maestro trabaje mucho (Iglesias, 2004: 88).

En Uruguay, Jesualdo[7] desarrolló su experiencia docente en una escuela de Las Canteras del Riachuelo, Colonia, Uruguay, entre 1927 y 1935. Sostenía que

Hojas secas… hojas amarillas…
hojas secas… hojas marrones
y naranjas… hojas secas…
¿hojas sonadoras? cric, cric,
cric… hojas secas como papel
¡hojas voladoras!
hojas secas…
huellas de un otoño largo
y amarillo que nos da frío
con brillos
huellas de un otoño amarronado
que moja a los enamorados
huellas de un otoño anaranjado
que abraza al sol iluminado

6. La primera edición, en 1942, fue realizada con técnicas artesanales "de cosido y encuadernado" junto a sus alumnos.
7. Escritor, poeta, ensayista, periodista, maestro y fundamentalmente pedagogo. Fue reconocido ampliamente por sus ideas a favor de los derechos de los niños y los maestros y su trabajo como educador. A principios de la década de 1960, en Cuba, fue decano de la Facultad de Educación y asesor en la campaña de alfabetización cubana. Murió perseguido por la dictadura uruguaya, que había prohibido la difusión y venta de sus libros, en soledad, en 1982.

"el centro debe ser el niño y el interés debe nacer de su necesidad presente." (Jesualdo, 1947: 117).

Al igual que sus colegas rioplatenses, hizo de la exploración, de la libre expresión de los niños y jóvenes, su práctica cotidiana sostenida en la confianza y el respeto por sus estudiantes, convencido de que la intervención docente debe orientarse a que la libre expresión tenga lugar en el aula. Es reconocido por su perspectiva humanista y latinoamericanista.

Tercera cuestión: después de algo más de 30 años de trabajo, me permito disentir con aquel profesor. A mi juicio, el mejor maestro no es el mejor actor, el mejor maestro es aquel que es un artista.

PROVOCANDO al SINGULAR

Hoy me propongo, entre otras cosas, hacer estallar los singulares para que en ese movimiento advenga la singularidad y se abran territorios que habiliten las diferencias. Propongo jugar con el nombre de *HUELLAS de un OTOÑO* porque permite vislumbrar por qué este trabajo problematiza las relaciones entre alfabetización inicial, artes y escuelas y en este recorrido, delinear posibilidades, limitaciones, expectativas y proyecciones de inserción en las políticas públicas de los países latinoamericanos.

HUELLAS de un OTOÑO y el adjetivo "un", en singular, que pretendió y pretende instituir la singularidad de aquel otoño, de una mañana fría de mayo de 2009, en el Parque Chacabuco y aquel "nosotros" construido a lo largo de ese año. Este "un" que viene a recordarnos que cada vez que un "un" aparece, instituye -aunque pocas veces lo advertimos- un "otros".

La escuela –aunque no sólo la escuela- ha hecho un culto de la homogeneización,

"(…) buscar la homogeneidad es querer aproximarse a un modelo, (…) un patrón consensuado socialmente: hay una, manera de ser alumno. (…) (Así) la diversidad en los modos de ser de los chicos se ve también como un problema que debe ser superado (…)". (Ferreiro, 2006: 160)

Cuarta cuestión: en este acto reivindico la "s" de este otros, la "s" del plural con la que quiero invitarlos a pensar acerca de artes, escuelas y diversidades -de origen, culturales, de infancias, de modos y ritmos de apropiarse del conocimiento.

PROVOCACIONES…
al SENTIDO COMÚN

Todos aquellos que trabajamos en escuelas a la que asisten niños y jóvenes que viven en contextos de pobreza hemos escuchado palabras que acompañan a nuestros alumnos en calidad de calificativos que des-califican. Es frecuente escuchar que son violentos, que no tienen hábitos y/o que sus características individuales o sus condiciones familiares, socioeconómicas y/o culturales les dificultan o impiden sus aprendizajes. Características que, sustentadas en esta lógica, convertirían en una misión-casi-imposible nuestra tarea de enseñar y justificarían la necesidad de reducir los contenidos a lo básico y privilegiar la enseñanza de hábitos vinculados a lo conductual[8]. En este sentido, enseñar y provocar se escriben con minúscula y definitivamente no son sinónimos.

Enseñar lo básico, enseñar hábitos... resulta interesante preguntarnos ¿para qué? Será ¿para… DOMESTICAR?

Parece fuerte, brutal pero veamos -otra vez- qué dice el diccionario:

Domesticar: hacer doméstico, hacer tratable a alguien.

Doméstico,ca: (lat. domesticus; domus, casa). Adj.: Perteneciente o relativo al hogar. Dícese de la bestia amansada. Sust.: Criado que sirve en una casa (DEI, 1997: 263).

Quinta cuestión: Decimos NO a toda domesticación.

También a la que se realiza respecto de los objetos de conocimiento, cuando la escuela los deshistoriza, sobresimplifica, desproblematiza.

Respecto a la lengua escrita, por ejemplo, cuando la escritura es transformada de ob-

jeto social en escolar, en instrumento para pasar de grado. Como afirma Emilia Ferreiro:

> *"(…) la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela y no al revés. (…) El objeto de la escritura en el mundo social es un objeto salvaje. Hay toda clase de caracteres: mayúsculas, minúsculas, cursivas, grandes, pequeñas y combinaciones propias de la escritura de cada lengua. Existe una escritura que la escuela considera desorganizada, fuera de control, caótica. ¿Qué hace la escuela? Domestica ese objeto, decide que las letras y las combinaciones se presentan en cierto orden, y construye secuencias con la buena intención de facilitar el aprendizaje (Ferreiro, 2006: 45 y 46).*

La articulación de los lenguajes desde perspectivas interdisciplinarias (Elichiry, 2009) es un buen antídoto contra la domesticación ya que permite dar cuenta de la complejidad de los objetos de conocimiento.

8. Se sugiere consultar Tesis de Maestría en Psicología, Torrealba (2012): Expectativas docentes sobre éxito y fracaso escolar de estudiantes de familias migrantes latinoamericanas en contextos de pobreza urbana (biblioteca Facultad de Psicología – UBA).

9. SISTEMA de ACTIVIDAD: concepto de la Psicología Cultural Histórica, propone - para comprender el aprendizaje escolar - una unidad de análisis que incluye las interrelaciones entre los procesos de aprendizaje, el desarrollo cognitivo y el contexto escolar.

PROVOCACIONES: el TALLER no es una dinámica sino un sistema de actividad[9]

Cuando aquí hablamos de taller proponemos un sistema de actividad que instituye la horizontalidad de las miradas y de la palabra; que promueve el compromiso y la construcción colectiva[10]; que habilita el uso de diferentes lenguajes como modo de expresión; instituye la participación real (Sirvent, 2008) en tanto habilita a todos y cada uno de los participantes en la definición de la situación, en la toma de decisiones y los acuerdos son el resultado de procesos de negociación que necesariamente recupera los diferentes puntos de vista. (Torrealba, 1995 y Torrealba y López, 2013 -a).

Desde esta concepción -el taller como sistema de actividad- sostenemos que se puede enseñar y se puede aprender a leer y a escribir, se puede enseñar y se puede aprender matemáticas, se puede enseñar y se puede aprender ciencias, se pueden enseñar y se pueden aprender los lenguajes artísticos. Así, el taller facilita la anticipación de lo que viene: qué haremos y cómo que al principio se sostiene casi exclusivamente en las propuestas del maestro y promueve que -cada vez más- los niños puedan aportar ideas, las enriquezcan e incluso, las modifiquen. Al instituir la participación y cooperación de todos y cada uno, el docente deja de ser el único que plantea las propuestas, hace las preguntas y "porta el saber". Es parte de la modalidad de trabajo favorecer la inclusión de las voces y miradas de los alumnos. (Torrealba, 1995).

> *El taller "(…) encuadra la participación organizándola como proceso de aprendizaje (…). El aula puede convertirse, de esta manera, en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto (de conocimiento) en forma tal que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea" (Pasel y Asborno, 1993: 19).*

Sexta cuestión: el taller como espacio de participación en el aprendizaje posibilita instrumentar prácticas favorecedoras de inclusión. El aprendizaje se produce en acciones compartidas y en la interacción con otros que desde sus diferencias ofertan producciones cognitivas y simbólicas que actúan como andamiaje (Torrealba y López, 2013 –a).

PROVOCACIONES: hacia la construcción de puentes, un posible camino en Educación por el Arte

PROVOCAR necesita del JUEGO. Las palabras domesticadas son palabras que rechazan/resisten la invitación a jugar…

10. Es importante señalar que el aprendizaje escolar, tradicionalmente pensado como un proceso individual, es tanto un proceso individual como colectivo.

- ¡JUGAR CON LAS PALABRAS ES COSA DE CHICOS! -dijo muy enojado el único que se atrevió, aquella primera vez con ¿su palabra?
Y ahí nos auxilian los grandes con sus poemas, con sus textos grandes.

¿Te has dado cuenta que el Otoño / es como una vaca amarilla?
¿Y cómo la bestia otoñal / es luego un oscuro esqueleto?
¿Y cómo el invierno acumula / tantos azules lineales?
¿Y quién pidió a la Primavera / su monarquía transparente?
¿Oyes en medio del otoño / detonaciones amarillas?
¿Por qué se suicidan las hojas / cuando se sienten amarillas?
¿Qué distancia en metros redondos / hay entre el sol y las naranjas?
¿Qué sigue pagando el Otoño / con tanto dinero amarillo?
¿Cómo se reparten el sol / en el naranjo las naranjas?
¿Por qué otra vez la primavera / ofrece sus vestidos verdes?
¿Qué pasa con las golondrinas / que llegan tarde al colegio?

Neruda – Libro de las Preguntas- fragmento

Tradicionalmente en la escuela, el otoño es un tema curricular introducido por un poema alusivo, un "poema para niños". Se define como el período que va del 21 de marzo al 20 de junio. Generalmente, no se hace referencia a que este período sólo refiere al hemisferio sur porque en el hemisferio norte, el otoño es el período que va del 21/9 al 21/12. Mientras en nuestras escuelas, todos los 21 de marzo le damos la bienvenida al otoño; ese mismo día, mi amiga Kristy, recibe a su primavera norteamericana.

¿Última cuestión? Si la propia naturaleza se permite semejante provocación, nosotros también podemos PROVOCAR y lanzar piedras al estanque para reclamar, junto a Gianni Rodari, que los silenciados vuelvan *"(…) a la vida, obligarlos a reaccionar, (y) a entrar en relación entre sí."* (Rodari, 1979, 10).

Si queremos hablar del otoño es imprescindible conocer que hay muchos que hablaron de él. Más, me arriesgaría decir que muchos han conversado con el otoño: poetas, músicos, pintores, bailarines, actores, cineastas… Y además, están las experiencias personales que hemos tenido -los adultos y los niños- con los otoños.

Y en esos recorridos llenos de caminos que se abren, cruzan, serpentean y aquellos que aparecen sin salida vamos provocando la curiosidad… la de los niños, la nuestra. Como afirma Paulo Freire: *"La curiosidad nos empuja, nos motiva, nos lleva a develar la realidad a través de la acción."* (Freire, 2006: 5).

Y los adultos en la escuela, PROVOCAMOS ofreciendo una red que construimos de la mano de otros, a lo largo de la vida. Una red que seguimos tejiendo en el día a día de la mano de nuestros niños y jóvenes. Vamos provocando como hacía mi tío Rufino extendiendo la bandeja. *Bocaditos en red.* Entonces, decimos NO a la DOMESTICACIÓN de las palabras, de las ideas, de los cuerpos y de nuestros alumnos. La Educación por el Arte es un buen antídoto contra la domesticación, si cuando enseñamos no reducimos la complejidad de los lenguajes artísticos.

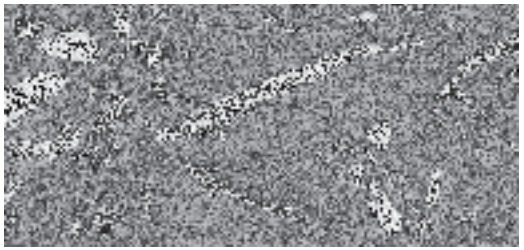
Cuando trabajamos en escuelas a la que asisten niños y jóvenes que viven en contextos de pobreza, sepamos también que las primeras invitaciones suelen devolvernos silencios, esos silencios que llenan el espacio. Suelen mostrarnos miradas que sólo en el mejor de los casos parecen sorprendidas.

11. Herbert Read, autor del concepto educación por el arte, define la educación como "(…) el cultivo de los modos de expresión – (que) consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios-. (…)Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos, y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación." (Read, 1973: 36).
12. Nos referimos al Proyecto Escuela. En el período 2009- 2013 se llamó Derribando muros y abriendo horizontes. En 2013 decidimos que ya eran tiempos de CONSTRUIR PUENTES para que haya cruces y entre todos sigamos inventando experiencias que generen inclusión real.

Sepamos también que siempre encontramos a uno más valiente que mira provocando con un ¿qué estás diciendo? O, cuando ya no es la primera vez, aparecen silencios y miradas que gritan *ufa*… Hasta que *ALGUIEN* arriesga una *PALABRA.*

Y ahí aparece la POSIBILIDAD, si a esa palabra la tomamos cálidamente acompañándola en su vuelo y le damos cuerpo y aliento para que otros animen sus propias palabras… Les aseguro que cada vez son más palabras.

Convirtamos esas palabras en coro, favoreciendo la construcción colectiva que no se desentiende de las singularidades pero que pone entre paréntesis el singular para que las diferencias enriquezcan nuestras miradas… y sin ser música pero siendo



capaz de jugar y disfrutar con las melodías, tratemos de convertir cualquier provocación en sinfonía.

Porque ENSEÑAR también implica AUXILIAR. Al auxiliar al otro construimos puentes. En nuestro caso[12], se trata de puentes entre adultos y niños, puentes entre las artes, nuestras prácticas y nuestros niños. Las disciplinas artísticas constituyen una estrategia curricular privilegiada para afrontar la desigualdad educativa. Los lenguajes artísticos, en tanto instrumentos y contenidos culturales pueden enriquecer la fascinante tarea a la que invitamos cotidianamente a nuestros alumnos para apropiarse del mundo.

Se trata de construir puentes, PUENTES IMPRESCINDIBLES para transformar destinos -que aparecen como inexorables- en FUTUROS POSIBLES.

Los invito a inventar, los invito a crear, de la mano de nuestros niños, de la mano de nuestros compañeros, de la mano de los investigadores, de las manos de nuestros artistas que, como los fueguitos de Galeano, nos encienden.

BIBLIOGRAFÍA

• Elichiry, N.; Regatky, M.; Abramoff, E.; López, H. y Torrealba, M. T. (2010): Exploración de experiencias escolares entramadas desde el arte, en Memoria del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA. ISSN 1667-6750

• Ferreiro, Emilia (2006): Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldín y Rosa María Torres, México, FCE.

• Larrosa, J. (1996): La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación, Barcelona, Alertes.

• Padawer, Ana (2008): Cuando los grados hablan de desigualdad, Buenos Aires, Editorial Teseo.

• Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar en Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). Educar (sobre)impresiones estéticas, Buenos Aires, Ed. del Estante, CEM.

• Torrealba, M. Teresa (1995): "El taller, ¿Ya fue?", en "La educación en nuestras manos". Revista Pedagógica de SUTEBA. Año 4 N° 34.

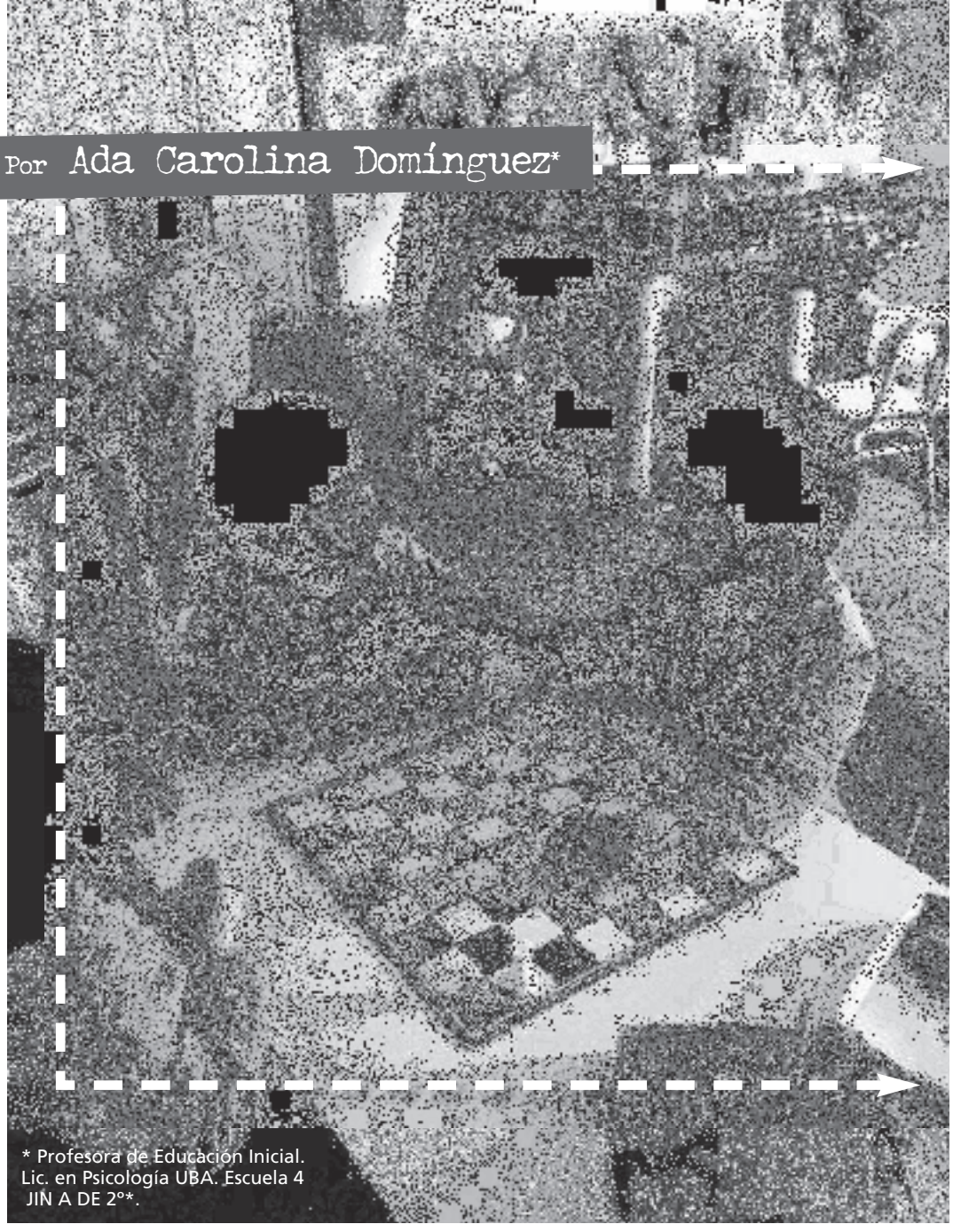
• Torrealba, M. Teresa y López, Beatriz (2013 -a): Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje, en Memoria del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA, ISSN 1667-6750.

• Torrealba, M. Teresa y López, Beatriz (2013 -b): 'Y…a mí me parece que es porque los niños ganaron. Relato y análisis de una experiencia pedagógica", revista RUEDES, Red Universitaria de Educ. Especial Nº4, 2013 (en coautoría). ISSN:1853-5658 http://bdigital.uncu.edu.ar/4976.

• Torrealba, M. Teresa (2014): Provocaciones: yo provoco, tú ¡provocas?... Provoquemos! en Hillert, Loyola, Alonso, Pipkin, Spravkin y Kuguel (coordinadoras): Lenguajes artísticos y formación docente. Historia de una experiencia, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

• Vigotsky, L. (2003): Imaginación y creación en la edad infantil, Buenos Aires, Populibros. Nuestra América.

• Vygotsky, L. (2008): Psicología del arte, Buenos Aires, Paidós



Por Ada Carolina Domínguez*

LAS OTRAS REDES SOCIALES

* Profesora de Educación Inicial.
Lic. en Psicología UBA. Escuela 4
JIN A DE 2°*.

VIRTUALIDAD, REALIDAD, SOLIDARIDAD

Hoy voy a hablar de las otras redes sociales, esas que nos cuesta recordar o ver… esas que originaron las actuales redes virtuales.

No intento con ello desmerecerlas (a las actuales digo); pero es cierto que hoy en día, sobre todo los niños, los jóvenes y en menor medida los adultos estamos hiperconectados, pero… ¿estamos comunicados?.

Digo, ¡comunicados de verdad!, comunicados para poder "leer" lo que el otro me dice con su cara, con sus gestos, con sus miradas, con sus tonos de voz…

Uno puede ver esto en muchos lugares cuando va por la ciudad: subís al colectivo

y casi todo el mundo está con un aparatito en la mano; el que no chatea, juega algún juego o escucha música; en los actos escolares; muchos padres no paran de sacar fotos mientras sus hijos participan en alguna actividad en la escuela, congelan el momento para siempre, pero…¿lo viven?, ¿lo disfrutan?.

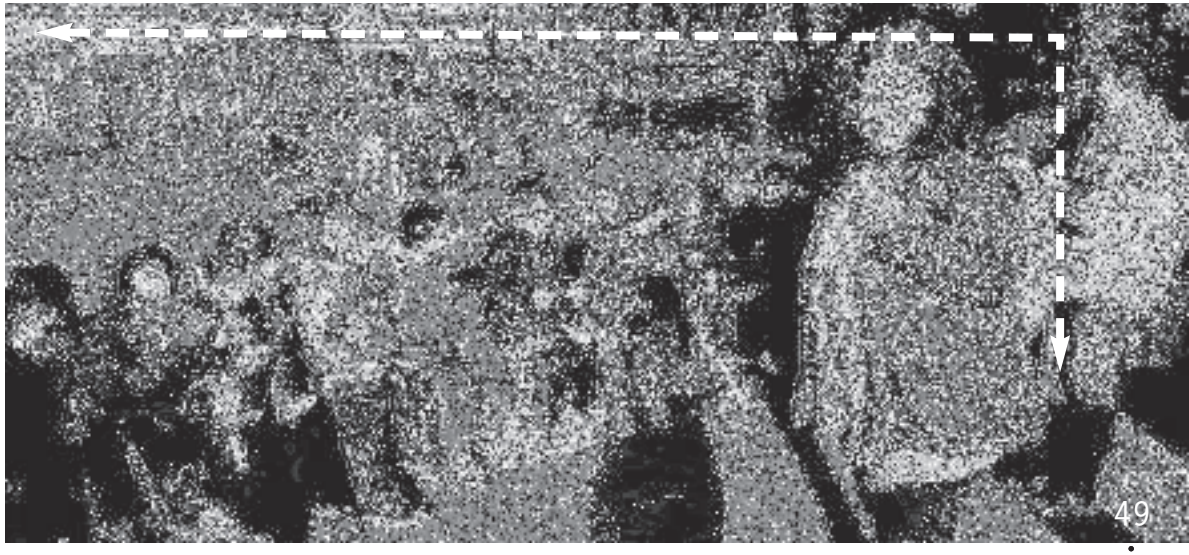
¡Nadie se mira a los ojos!, hoy la sonrisa se escribe (jajaja) y la tristeza es una cara con lágrimas; sentimientos virtuales…¿virtualidad de los sentimientos?.

En estos tiempos, la escuela está inmersa en un contexto de profundas transformaciones sociales y culturales que es fundamental tener en cuenta dado que es en ese contexto donde nuestros alumnos desarrollan sus trayectorias escolares por lo tanto, es fundamental debatir sobre las políticas escolares para re pensar, ensayar, sistematizar cómo comunicamos los saberes a nuestros alumnos.

Soy maestra en el nivel Inicial, en una Escuela de Palermo, más exactamente en el distrito 2º. Tengo un grupo de 4 años; grupo grande, de 26 niños.

Lo que me motiva a escribir esta vez, es la posibilidad de contar una experiencia, muy importante y movilizante que descubrimos medio por casualidad y que tiene que ver con la solidaridad; más precisamente con "las otras redes sociales"…

¿Qué es la solidaridad?, ¿Cómo se puede educar a los niños para que sean solidarios?, ¿qué podemos hacer desde la Escuela para que estas experiencias relacionadas con la solidaridad sean realmente significativas y dejen una huella que contribuya a construir valores de convivencia verdaderos y eficaces?, ¿Cómo se articula con las trayectorias escolares de nuestros alumnos?...Son algunas de las preguntas que me disparó esta experiencia.



Considero fundamental poner atención a las experiencias escolares que les ofrecemos a nuestros alumnos, dado que son esas experiencias las que van a formar parte de sus trayectorias escolares y en esa oferta que realizamos los docentes se hará realidad o se desmentirá el hacer efectivo el derecho a la educación de nuestros niños…

LA PLAZA DE
LA UNIDAD LATINOAMERICANA

Todo comenzó con una nueva conducción, y con una propuesta: SALGAN A LA CALLE, SALGAN CON LOS CHICOS, la idea era recuperar la riqueza que nos ofrece la observación y la acción sobre nuestro entorno cotidiano, ese que transitan a diario los alumnos y también la posibilidad de ofrecerles la oportunidad de conocer nuevos espacios, construir entre todos nuevas miradas sobre estos espacios y recuperar esta práctica un poco perdida quizás por temores (en los traslados, accidentes, legales etc) quizás por cuestiones económicas…

La primer salida: la plaza, sabía que para los alumnos sería muy interesante, aunque para mí (maestra con unos cuantos años en la docencia), no resultara una salida demasiado deslumbrante.

Sin embargo, la escuela es un espacio de oportunidades; también un lugar de aprendizaje para todos: alumnos, docentes y padres; y aún los lugares cotidianos, esos que transitamos a diario se pueden re descubrir y re observar; en consonancia con la propuesta de la conducción, hacia allá fuimos.

Nuestra primer salida fue para conocer los sectores de la plaza, los chicos decían, hay juegos, (fundamentales), hay un lugar para los perros, el canil, hay una canchita de futbol y también una de bochas.. ¡ah!, y también hay una casa rodante (en la cual yo no había reparado), -¡si!-, -y ahí vive un señor…-

Una vez en la plaza, efectivamente encontramos todo lo que los chicos decían y algunas cosas más y también… la casa rodante… Estaba cerrada, tenía un carromato con un pequeño jardín improvisado con plantas bien cuidadas, también un pizarrón que con el correr de los días descubriría que servía para que su dueño escribiera frases, distintas y hermosas.

Así fue como planeé la **segunda salida,** esta vez para conocer a las personas que trabajan, viven y habitan la plaza, por supuesto que el señor de la casa rodante sería uno de nuestros entrevistados.

Lo encontré una tarde, Andrés se llama, es un señor mayor con una barba blanca y larga y también con anteojos, le pregunté si podíamos realizarle una entrevista, que queríamos conocerlo, le gustó la idea.

Allá fuimos y nos enteramos de su historia: vivía en las plazas desde hacía 20 años, hace 5 llegó a la plaza Unidad Latinoamericana, y allí se quedó, porque "lo trataron bien", según dijo, después los vecinos se juntaron y le consiguieron esa casa rodante donde vive ahora. Lo ayudaron a equiparla, y allí está, cuida sus plantas, le gusta escribir frases en su pizarrón para regalarle a la gente que pasa, y se gana la vida arreglando pequeños electrodomésticos que LOS VECINOS le acercan.

¿Qué le gusta?, fue una de las preguntas que le hicimos.

Tiene una pasión: el ajedrez, los vecinos le enseñaron a jugar…

¿Y juega en la pérgola de la plaza, que tiene tableros en las mesas?... – "no, los vecinos me regalaron un juego y todas las tardes vienen a jugar al ajedrez conmigo "-

También lo asesoran: un vecino abogado le dijo que cualquier cosa que pasara, lo llamara, y que nadie lo podía sacar de allí porque "TODO EL MUNDO TIENE DERECHO A TENER UNA VIVIENDA DIGNA".

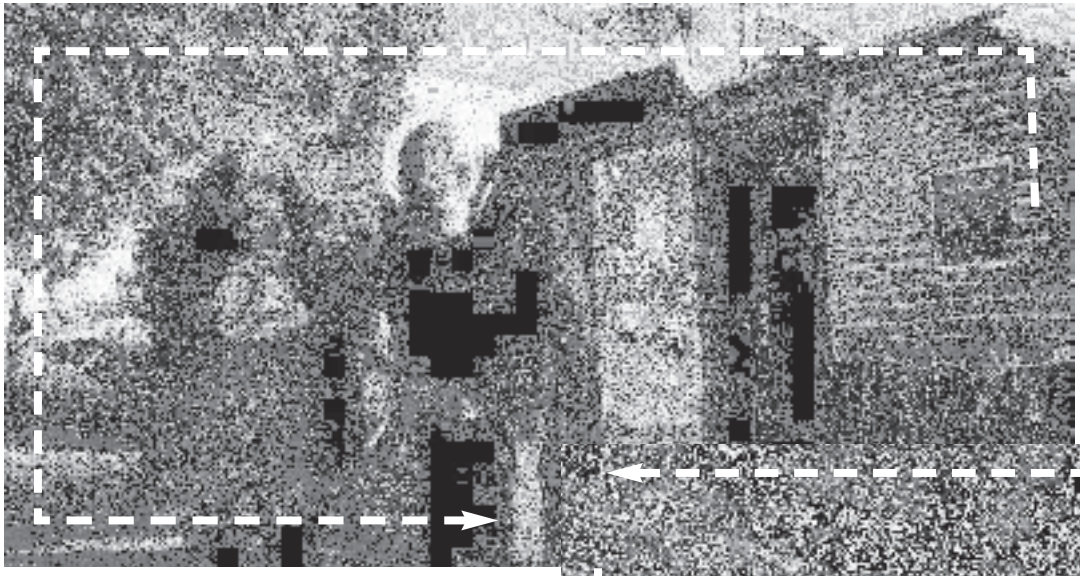
Mientras nos contaba estas cosas, nos acompañaba también la guardiana de la plaza, Claudia, nosotros le llevamos unas galletitas para él, y Andrés, mientras hablaba con nosotros las compartía con los chicos, ¡miren!, dijo Claudia, Andrés comparte lo que ustedes le regalaron… ¡con ustedes!

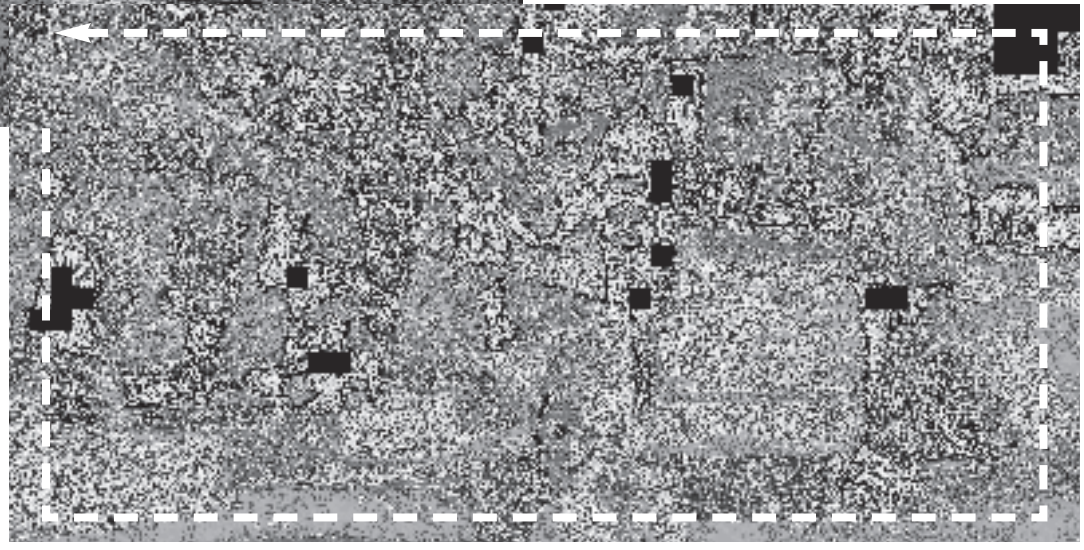
A estas alturas de nuestra experiencia pude advertir la dimensión que la misma tenía en el inicio del conocimiento y la construcción de valores como la solidaridad; la importancia de estos aprendizajes en las trayectorias escolares de los alumnos y la responsabilidad que tenemos los docentes en lo que ofrecemos a nivel educativo.

Se nos presentaba ahí, la posibilidad de conocer y ser parte de una red social REAL, de vecinos cooperando para que Andrés tuviera su lugar; implicaba pensar la solidaridad como entramado de relaciones y prácticas que garantizan derechos, que promueven trayectorias educativas más horizontales, más democráticas…

Las actividades que no pueden ser conectadas con la experiencia no tienen sentido. El desarrollo de determinados valores como la solidaridad no se puede lograr en el vacío sino ejercidos sobre un contenido específico; la posibilidad de observar nuestra realidad, discutir y analizar lo que sucede y tratar de colaborar para que este un poco mejor.

A partir de ahí, Andrés pasó a ser Andrés para los chicos, no más el señor de barba blanca que vive en una casa rodante; al-





guien familiar, que ven cuando van a la plaza. Lo comentamos en las novedades de la mañana cuando saludamos a la Bandera con las otras salas.

Y estuvo presente en sus dibujos, y en el juego centralizado cuando transformamos la sala en una plaza, también en sus comentarios cotidianos;

"En esa casa está un poquito más calentito", "Hoy lo vi a Andrés andando en Bici y lo saludé", "¿Cómo cocinabas cuando estabas en la calle?, ¿Te gusta vivir así?... Algunos padres que viven por la zona se acercan a llevarle electrodomésticos para reparar. Y esta historia tiene un final un poco triste, pero en estas circunstancias la solidaridad se hizo palpable aún más.

Andrés se enfermó y Claudia lo encontró, llamó a la ambulancia y lo internaron; me enteré una mañana que pasaba para la Escuela y la vi limpiando la casa rodante, me contó que estaba muy enfermo y que los vecinos se estaban turnando para ir a visitarlo, de la iglesia Guadalupe se habían organizado para cuidarlo por la noche, y un vecino se llevó las plantas para cuidarlas hasta que Andrés pueda volver.[1]

La solidaridad es un valor que hay que compartir, tiene que ver con la toma de conciencia de las necesidades de los demás y el deseo de contribuir y colaborar para su satisfacción; "es ponerme en el lugar del otro"; tiene que ver con la empatía y la cooperación, no con la limosna.

Para promover valores pro-sociales como la solidaridad, es necesario que el niño reciba una educación democrática, en un entorno afectivo y comunicativo positivo, que el niño tenga libertad para expresarse.

En la Escuela, se deben producir y generar condiciones que les permitan a los niños y niñas encontrarse con estas experiencias de solidaridad; deben fortalecerse propuestas educativas que aseguren mejores situaciones de enseñanza y de aprendizaje

1. Lamentablemente Andrés Balmaceda falleció hacia fin de año, acompañado hasta el último momento por los vecinos del barrio.

Es fundamental también a nivel docente la construcción de redes que nos permitan compartir nuestras experiencias, contenernos ante lo nuevo y solidarizarnos para lograr que las trayectorias escolares de nuestros alumnos sean transitadas brindando lo mejor de nosotros como educadores.

Para construir una escuela para esta época, es imprescindible recuperar la autoridad pedagógica porque ella sigue siendo el lugar donde los niños vienen a aprender y los docentes los responsables de promover aprendizajes significativos para los alumnos; los cuales formarán parte de sus trayectorias escolares.

CONCLUSIÓN

Durante este año, hemos tenido una gran oportunidad con mis alumnos, salimos a la calle a encontrarnos con lo que pasa por allí, y en esa plaza, la plaza de la Unidad Latinoamericana (vaya nombre cargado de sentido), nos encontramos con una red social de vecinos que terminaron siendo la FAMILIA de Andrés…

Me parece importante esta idea de red para pensar en recuperar en la Escuela el trabajo con otras Instituciones y como este trabajo en conjunto puede promover un mayor bienestar tanto personal como de las otras personas. También para pensar la solidaridad con el entramado de relaciones escolares; como prácticas que se ejercen no solo a nivel comunitario sino en el propio espacio de la escuela para que estas prácticas vayan impregnando las trayectorias formativas de los alumnos y también de los docentes.

Hoy la escuela sigue siendo el espacio público en el cual se transmiten los saberes relevantes a las nuevas generaciones; el espacio privilegiado donde poner en práctica y construir esas OTRAS redes sociales, las reales; ese espacio cotidiano de encuentro entre generaciones para posibilitar otro encuentro: el de los alumnos con el conocimiento.

Es importante promover desde la escuela experiencias escolares de calidad, de verdadera significación, esto hace la diferencia en la vida de cada alumno, sobre todo en la de aquellos cuyas realidades y limitaciones nos interpelan ya no como una condición de imposibilidad sino como la posibilidad de un futuro mejor; de una victoria sobre las profesías autocumplidas del fracaso escolar.

Para eso es fundamental trabajar en equipo (en red); revisar nuestras prácticas y recuperar "la pasión por enseñar" a pesar de las dificultades que todos estos cambios socioculturales presentan.

Es a partir de ofrecer a los niños experiencias significativas de aprendizaje tanto en el hogar como en la Escuela, como se van a ir construyendo valores y herramientas fundamentales para la convivencia y el bienestar entre las personas.

Comprometerse en el sostenimiento de las trayectorias de los alumnos, es reconocer al otro como portador de una voz, que significa reconocerlo en lo cotidiano como sujeto con expectativas y sentimientos, es legitimarlos como sujetos sociales de derecho; es conocer y valorar la experiencia educativa que brinda la escuela como constructora de subjetividad y el rol fundamental de los docentes en esta construcción.

Se trata en definitiva de hacer "desear el saber", como dice Philippe Merieu, y de reencontrarnos con la alegría de enseñar.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA PARA LA REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO

• Terigi, Flavia. Conferencia: LOS DESAFÍOS QUE PLANTEAN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES. En III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. FUNDACION SANTILLANA. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

• Frigerio Graciela,. Diker, Gabriela. LA TRANSMISION EN LAS SOCIEDADES, LAS INSTITUCIONES Y LOS SUJETOS (Un concepto de la educación en acción).

• UNICEF VA A LA ESCUELA. PARA CONSTRUIR UNA CULTURA DE PAZ Y SOLIDARIDAD.

• Dpto. de Capacitación. Dirección Nacional de Gestión de la Educación. Documento de trabajo Trayectorias escolares: debates y perspectivas. Año 2009.

OTRA QUE MOSAICOS

Por Cecilia Inés Ferrari*

Una experiencia de enseñar y aprender arte en contexto hospitalario.

INTRODUCCIÓN

"Tengo un niño para vos" dijo con sonrisa serena la Dra K, y se me estremeció el alma; casi con fastidio le pregunté: "¿qué querés que haga con ese chico? ¿se va a morir?"

La Dra K. ha sido bautizada por una compañera de la Escuela Hospitalaria N° 3 como "K: la parca"; con la naturalidad menos natural del mundo frente a un niño que va a morir me dijo la especialista en cuidados paliativos: "lo que él disfrute al realizar la actividad, es muy bueno para él". Me he preguntado: ¿cómo hace? ¿Por qué sonríe la Dra K.?

No estamos acostumbrados (y por qué deberíamos estarlo) a la muerte en la infancia.

En las escuelas hospitalarias los pequeños héroes nos enseñan que vivir, estar vivos, es un milagro nada común, como la cotidianeidad nos hace creer, y que estar sanos tampoco es natural. Pero no todo es así en El Cuna (así llamamos al Hospital de niños Pedro de Elizalde, ex Casa Cuna).

* Profesora de Plástica y Lic. en Psicología UBA.

También se internan niños con enfermedades infecciosas, otros para tratamientos oncológicos, o para operaciones, algunos deben realizar tratamientos ambulatorios periódicos, otros se internan para realizar estudios, recibimos pacientes ambulatorios que realizan tratamientos kinesiológicos, etc.

La finalidad de este trabajo es compartir la experiencia de un proyecto artístico pedagógico colectivo. Para conocer esta experiencia recomiendo ver en primer lugar el video: JUGAMOS DESDE AMERICA[1]. No es posible transmitir la experiencia artística educativa colectiva con mayor elocuencia que apreciando la producción que da cuenta del proceso realizado por niños, niñas y adolescentes.

Propongo en este trabajo tener en cuenta el siguiente orden:

- ¿Cómo surge el proyecto? El contexto de producción; las condiciones que lo hicieron posible.
- *La propuesta:* el dispositivo pedagógico.
- Un breve mosaico de anécdotas.
- *Los efectos:* en los niños y sus familias, en el hospital y en la escuela.
- Y *a modo de conclusión* algunas reflexiones acerca de enseñar y aprender arte en el contexto hospitalario.

1.- ¿Cómo surge el proyecto?

La mirada del docente de educación plástica reconoce que una pared no es meramente un muro sino un espacio posible para la comunicación. Al caminar por el hospital veía la posibilidad de realizar murales en las paredes con los chicos internados. Pensamos que al transformar la pared en imágenes con las niñas, niños y adolescentes internados, se facilitaría la apropiación del espacio por las y los chicos a través de sus trabajos y al reconocerse como sujetos. Esta fue una idea que comenzó a gestarse durante el año 2011.

La pregunta que orientó la construcción de la propuesta fue: ¿cómo intervenir el espacio público desde la cama de internación? Y, ¿de qué manera hacerlo resguardando las normas de bioseguridad que exige el hospital? El mosaiquismo nos pareció el arte más adecuado. Fue recién en 2013, en el contexto del décimo aniversario de la reapertura de la Escuela hospitalaria N° 3, cuando pudimos concretar una 1° etapa del proyecto.

La Escuela Hospitalaria Nº 3 fue abierta en 1948 y permaneció en servicio hasta 1978, año en que la dictadura militar la desactivó. Recién en 2003 fue reabierta. Para el desarrollo del proyecto contamos con el apoyo de las autoridades de la escuela, especialmente la Directora Flavia Díaz Nóblega, y del hospital, que confiaron en nosotras, Los niños se entregaron con gran interés a una tarea nueva (nunca antes habían hecho mosaicos), Contamos con la colaboración de las compañeras tanto en los procesos de diseño, como en su posterior colocación. Menciono en especial a las docentes Débora Chalfen[2] y Liliana Ramos[3], y cabe destacar también que la realización del video estuvo a cargo de la secretaria Vanesa Bonavía.

Elegimos para el proyecto las paredes que circunscriben el espacio abierto que se encuentra entre el nuevo salón auditorio, el edificio antiguo (en cuyo tercer piso se halla la sede de la escuela hospitalaria 3), y la pared lindante con Avenida Caseros. En esta pared lindante tuvimos previsto realizar, en una 2° segunda etapa, un mural de juegos de plaza, para lo cual contamos con unos sesenta trabajos con escenas de plaza, realizados por los chicos internados desde 2011. La 1° etapa del Proyecto Artístico Educativo Colectivo "JUGAMOS DESDE AMÉRICA" consistió en una inter-

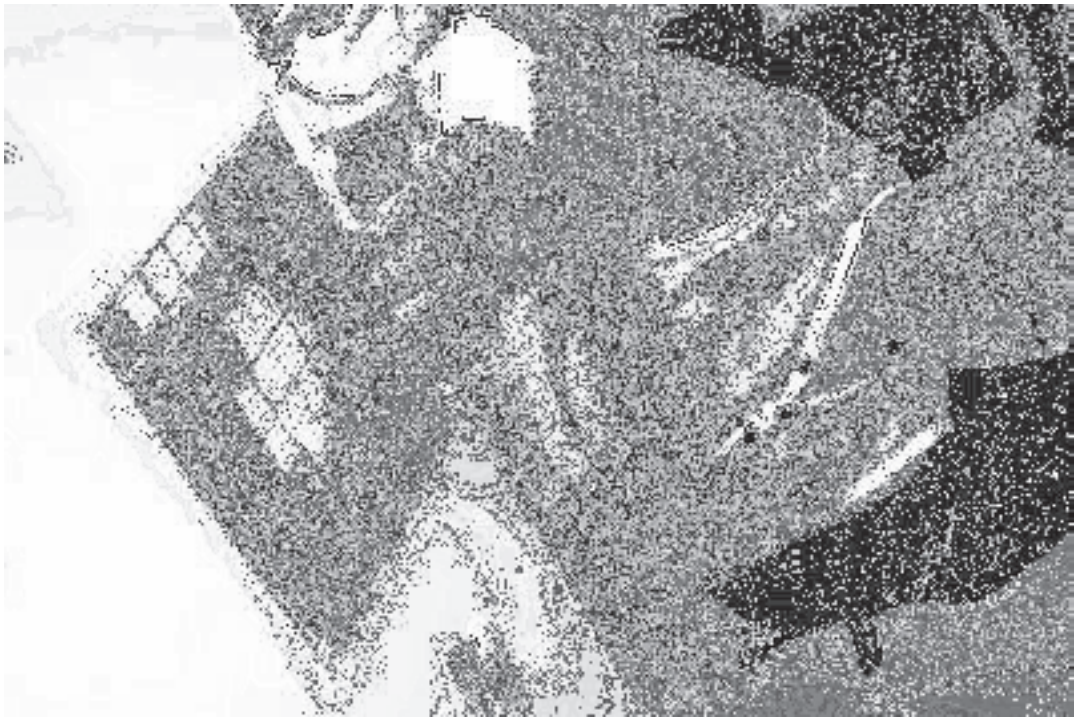
1. Ver el link https://youtu.be/8xRbH1d5tag
2. Turno Mañana.
3. Turno Tarde.

vención sobre la superficie del anillo (asiento), situado en los jardines del espacio descripto. Incorporamos al proyecto de mural con escenas de juegos de plaza, el "anillo asiento" pensando en realizar tableros de juegos de mesa en la superficie del mismo. En 2013 decidimos comenzar por la intervención de la superficie del anillo.

2.- La propuesta: el dispositivo pedagógico

Elegimos la técnica de mosaico directo dado que es posible mantener las normas de bioseguridad requeridas en internación. Se invitó a los pacientes internados a participar en un trabajo colectivo para la intervención del espacio público. El mosaico que realizaría el paciente alumno quedaría entre otros trabajos formando una totalidad que ofrecería belleza y la posibilidad de jugar con otros.

Para que el/la alumno/a comprendiera la propuesta, se mostraban fotos del espacio donde iba a ser colocado su trabajo, y se proyectaba un video sobre la CHAKANA (CRUZ ANDINA), dando a conocer un símbolo milenario y recurrente en América Latina que expresa los conocimientos que dan fundamento a las culturas originarias de América. Se explicaba la técnica de mosaico directo y se invitaba a realizar una chakana, en cuyo interior podía jugar con los siete colores de la wipala y un color más de tierra alto (que en este trabajo representa la sabiduría de los pueblos originarios).
A los chicos más grandes que tuvieran que



permanecer internados durante un fin de semana y que contaran con un adulto que los asistiera, les ofrecíamos la posibilidad de realizar algunos de los tableros de juego. Niñas, niños y adolescentes realizaron mosaicos de tableros de juego (ajedrez, fútbol, reversi, damas, ta-te-ti y ludo), que se repiten cuatro veces, sumando un total de 24 tableros; y 48 mosaicos de chakanas, que ubicadas a cada lado de los tableros señalan el lugar del jugador. Dan un total de 72 mosaicos organizados en una guarda que recorre la superficie. Algunas docentes articularon actividades de educación plástica con la enseñanza de ciencias naturales: el sistema solar, los movimientos de la tierra, la biodiversidad. También con otras áreas como las Matemáticas, resolución de problemas multiplicativos; en Geometría, figuras rectangulares o cuadradas; en Ciencias Sociales, culturas andinas y Juegos tradicionales.

Los propósitos que animaron este proyecto:

- Hacer posible la intervención del espacio público hospitalario desde la cama de internación.
- Favorecer el desarrollo de un sujeto autónomo capaz de intervenir su entorno colectivamente.
- Dar a conocer la sabiduría de los pueblos originarios de América a fin de fortalecer la identidad.
- Realizar mosaicos con técnica directa.

EL PARA QUÉ, EL SENTIDO DE ESTE PROYECTO

Se intentó posibilitar que las/los pacientes/alumnos/as intervengan el espacio de los muros del hospital transformándolos en imágenes que susciten emociones placenteras, evoquen recuerdos, inviten a jugar, transformando el espacio público del hospital en un lugar ameno y hospitalario.

La propuesta invitó a los/las alumnos/as pacientes a ser protagonistas, a disfrutar, a explorar nuevos materiales y lenguajes, rescatándolos de su posición de objeto de intervenciones médicas, restituyendo su lugar de sujetos y hacedores de imágenes, formando parte de una construcción colectiva que serviría tanto para embellecer como para jugar y compartir con otros y apropiarse activamente del espacio público hospitalario para transformarlo en un lugar placentero. Y a partir de conocer y valorar las culturas originarias de América pudimos reconocer y valorar nuestro mestizaje identitario.

Era imprescindible entonces la colaboración, cooperación y participación de directivos y docentes.

DE UN SUEÑO A SU REALIZACIÓN

Desde un inicio, el entramado de deseos, voluntades e intereses fue dándose de modo espontáneo, lo que conllevó cierta fragilidad pero a la vez fortaleza dado que la implicación no surgió de la obligación sino

del deseo. Es decir, aquellas y aquellos a quienes les gustó la idea, fuimos imaginando la manera, el dispositivo, la forma de resolver cómo contar con los recursos materiales. Por último, para su concreción fue necesaria la decisión de la directora, que vio la posibilidad de realizar ese proyecto postergado en el contexto de la celebración de los 10 años de la reapertura de la Escuela Hospitalaria Nº3. Por eso, el proyecto cobró el sentido de regalo de la escuela al hospital.

Se establecieron plazos y compromisos de la docente responsable. La incorporación de los docentes a la concreción del proyecto no era obligatoria, sino que la implicación surgía desde la colaboración espontánea de las compañeras que no debían descuidar la tarea docente en internación.

Realizamos talleres de mosaiquismo con los docentes que quisieran sumarse al proyecto y pudieran articularlo con su área y los contenidos a trabajar en el año.
El apoyo en las TIC fue fundamental tanto para mostrar, en un primer momento, las fotos del espacio donde iba a ser emplazado el mosaico, y luego, proyectar un video seleccionado sobre la chakana. También recurrimos a las TIC para mostrar las fotos que sirvieron de boceto guía para realizar los mosaicos de canchas de fútbol, para tomar fotos a los chicos, para realizar el power point. El proyecto cobró forma y energía en un entramado de voluntades e intereses que tuvieron siempre como sujeto hacedor y destinatario al niño/a en situación de internación.

LA GESTIÓN PARA CONSEGUIR LOS MATERIALES

La tarea de gestión de donaciones demandó responder a los requerimientos de las empresas, luego de lo cual contamos con el apoyo de las empresas Murvi y Weber. Los aportes del Estado eran insuficientes para llevar adelante un proyecto de esta magnitud.

Obtuvimos dos donaciones de venecitas de Murvi, una a fines de 2012 y otra a mediados de 2013. Y la empresa Weber aportó materiales (adhesivos) de gran calidad y la malla plástica sobre la que los chicos armaron los mosaicos.

3.- Breve mosaico de anécdotas:

Una mañana en la que me encontraba colocando mosaicos llega una compañera y me cuenta que la vicedirectora escuchó la conversación de un enfermero que le decía a otro muy elogiosamente: "¿Viste? ¿Viste lo que está haciendo? Es una artista plástica. Viene todos los días con un chan-

guito. No sé de dónde viene." Nos hemos reído mucho al comprobar que cambiando de guardapolvo cambiaba el valor de la tarea; claro que nos reímos en un primer momento, luego pensé: qué devaluada e invisibilizada está la tarea docente.

Otro día, el mismo enfermero se paró cerca a observar cómo trabajaba y me dijo: "Sos artista plástica. ¿Me permitís que te tome una foto? Trabajo en un hospital de día en provincia de Buenos Aires, y con los adolescentes nunca se ha hecho esto. Voy a plantearlo en la próxima reunión de profesionales". Le respondí que era docente de educación plástica en la escuela hospitalaria, y ceramista. La devaluación de la tarea docente y la sobrevaloración del artista plástico me sorprendieron.

Un día que estaba colocando los mosaicos sobre la superficie del anillo se acercaron un niño con barbijo y su mamá. Les pregunté qué hacían por allí (temerosa de que tocaran el material aún fresco). Me respondieron que estaban buscando la chakana que el niño había hecho. En ese momento pensé que sería una tarea difícil poder reconocer la propia entre las 48 realizadas. Al rato pasaron por mi lado y me dijeron que la habían encontrado, que "estaba allá, cerca". Me alegré, los saludé y los vi irse contentos hacia el sector de internación.

Otra anécdota. Me contaron que un día un niño se sentó sobre un mosaico y dijo: "este lo cuido yo porque yo lo hice".

El año pasado una compañera docente de educación plástica que había trabajado en el proyecto de verano 2014 de la Hospitalaria Nº 3, me contó que en aquellos meses habían jugado con los tableros de juegos de mesa que hay abajo en el anillo del jardín. Inmediatamente le dije que los habíamos hecho con los chicos durante el año anterior. Sorprendidas ambas, la invité a que viera el video. Se alegró por la concreción del proyecto.

A principios de este año, al comenzar a trabajar la 2° etapa del proyecto, le presenté a un niño internado fotos del lugar y el video. Al finalizar, el niño sonreía, le pregunté por qué. Me respondió que ese fue el lugar del hospital que eligió para festejar su último cumpleaños. Inmediatamente, la mamá me mostró la foto familiar en la que soplaba las velitas rodeado de su familia, estaban en el anillo que habíamos intervenido.

4.- Los EFECTOS: en los niños y sus familias, en el hospital y en la escuela

EN EL HOSPITAL

Damas rosadas, ascensoristas, enfermeros, personal administrativo, médicos, autoridades, arquitecto, personal de mantenimiento, capellán Presbítero Cristian, damas de beneficencia y público en general, mostraron alegría, nos felicitaron por la idea y alentaron la colocación de los mosaicos. El proyecto promovió el conocimiento y reconocimiento de nuestra tarea en el hospital por parte de todo el personal, pero sobre todo generó alegría y el fortalecimiento de los vínculos interinstitucionales.

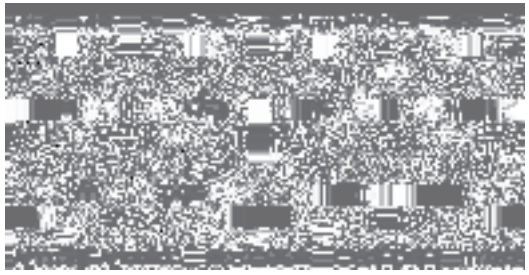
El día de la inauguración (7 de noviembre) las damas de beneficencia ofrecieron equipar un taller de arte, aunque previamente debíamos conseguir un espacio en el hospital. Hemos presentado la nota con el proyecto de TALLER DE ARTE EN EL CUNA. Hasta el momento hemos conseguido un pequeño espacio donde guardar los materiales

EN LOS NIÑOS Y SUS FAMILIAS

En casi todos los chicos la propuesta fue recibida con interés y entusiasmo. En todos los casos fue una experiencia nueva para ellos e innovadora. En los acompañantes la propuesta en general fue vivida con interés y generó participación. La realización de los mosaicos por parte de los chicos, modificó el modo de transitar el hospital y de estar alojados en él.

EN LOS DOCENTES Y ESCUELA

Algunos docentes aprovecharon las posibilidades de trabajar contenidos de diferentes áreas (en especial, Marcela Rojas). Articularon la propuesta de educación plástica con la enseñanza de otras áreas. Muchos docentes se sumaron espontáneamente a colaborar con la colocación de los mosaicos, especialmente Liliana Ramos.



En ese momento pudieron visualizar el proyecto en su materialización, ya habíamos realizado un taller de mosaiquismo con el Turno Mañana y otro con el Turno Tarde a principios de año para dar a conocer el proyecto y aprender a realizar mosaicos con técnica directa.

La participación de los docentes fue espontánea, sin descuidar la atención de los alumnos internados. El proyecto fue una realización inédita que convocó esfuerzos colaborativos y también generó tensiones. Fundamentalmente, las dificultades se originaron en la falta de un espacio adecuado para la realización de un proyecto de estas características (no teníamos dónde dejar los mosaicos hasta que se secara el adhesivo que unía las venecitas a la malla). También, los plazos de tiempo a los que nos habíamos comprometido ejercían una gran presión.

La propuesta generó alegría en todos: el hospital, los chicos, las familias y los docentes.

El anillo fue inaugurado el 7 de noviembre de 2013 y cobró el valor de regalo que la escuela le hizo a la comunidad hospitalaria con motivo de su décimo año de reapertura y a 30 años de la recuperación de la democracia en nuestro país.

5.- A modo de conclusión: reflexiones acerca de enseñar y aprender arte en contexto hospitalario.

Sabemos que tanto el arte como el juego en la infancia hacen posible la construcción de sujetos autónomos, capaces de expresar sus emociones y creencias, y de resignificar aquello dado por el medio.
Si bien la propuesta estaba pautada así como la construcción de los tableros de juego, creo que lo más fuerte de la experiencia fue que este trabajo representó para nosotros la sabiduría de los pueblos originarios (las chakanas tenían la misma forma y cantidad de venecitas, y el juego al interior de la misma consistía en ubicar los siete colores de la wipala, más una octava venecita de color tierra alto).

Por eso, la experiencia activó procesos de subjetivación en los chicos internados en una institución que suele des-subjetivizar al situarlos como objeto de prácticas médicas. En tal sentido, favoreció la restitución del lugar de sujeto al promover la apropiación del espacio público del hospital a través de una propuesta de construcción colectiva. El efecto fue una nueva forma de transitar y ocupar el hospital.

Considero que realizar un mosaico que formaría parte de un trabajo mayor y colectivo, que quedaría en el hospital para que otros que concurran puedan disfrutar y compartir un juego, fue una propuesta de trascendencia y construcción de un regalo-legado.

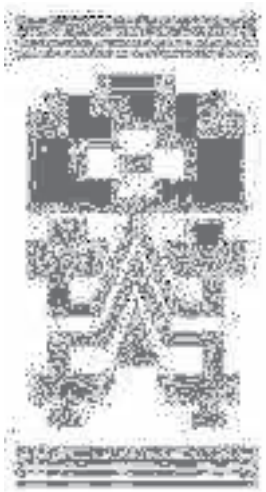
Los chicos en situación de internación nos enseñan que cualquiera sea la situación, podemos disfrutar, dar y construir teniendo presentes a otros que en un futuro próximo o lejano serán depositarios de lo que hacemos hoy.

El "otro" estuvo presente desde el inicio de la propuesta y eso fue muy fuerte, dado que los trabajos que realizan habitualmente suelen quedárselos, o en algunos casos deciden regalarlos a alguien en particular (por ejemplo: un profesional de la salud con el que establecieron un lazo de afecto). Pero en este caso, ese otro estaba más allá de la experiencia inmediata, no lo conocíamos.

Obviamente la propuesta daba a conocer

"otras"/nuestras culturas, pero lo más fuerte fue pedirles realizar un trabajo que sería de ellos/as y de todos, dado que quedaría en el hospital. Muchas veces me pregunté si no era pedirles demasiado, pero fue esa condición la que hizo posible que luego de la experiencia transitaran de otro modo el hospital.

Apropiarse del espacio implicaba primero dar, legar (no importa la edad), desprenderse de algo bueno, realizado por nosotros, desapegarnos para reencontrarnos luego entre los otros.



Eso creo que fue lo esencialmente innovador desde el punto de vista subjetivo. El arte en el contexto hospitalario puede ser una experiencia que nos fortalezca y desarrolle nuestra capacidad de resiliencia. Entendemos por resiliencia la capacidad de afrontar la adversidad saliendo fortalecidos. Por esa razón considero que lo que hicimos es otra cosa que mosaicos, es ARTE RESILIENCIA[4], un arte en los límites, un arte despojado de banalidad.

El mensaje que esta experiencia transmite está más allá de lo realizado (pero que lo realizado hizo posible); el mensaje está dado por el contexto desde el cual se realiza la obra: podemos decir que estamos aquí para aprender y disfrutar de la vida en toda circunstancia, y esta vez fuimos capaces de hacerlo.

Hacer arte en contexto hospitalario cobra un sentido profundo.

El juego al que el arte resiliencia invita no es banal, no insufla al ego, contrariamente, lo fortalece, lo rescata de la adversidad sin negarla, lo sostiene en el camino de la vida.

4. De acuerdo a la Organización Panamericana de la Salud, "la resiliencia es un llamado a centrarse en cada individuo como alguien único, es enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo" (Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes, Septiembre de 1998). A su vez, "la resiliencia significa una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos" (Suárez Ojeda, 1995).

BIBLIOGRAFIA

- Ley Educación Nacional, nº 26206, Republica Argentina.
- LA EDUCACIÓN DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL. Resolución CFE Nº 202/13 Consejo Federal de Educación. 2013.
- Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Cap 1 Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud 1998.
- Referencia para citar este artículo: García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 63-77.
- Derechos del Niño hospitalizado. UNICEF.1994
- Observación General nº 14 El derecho a la Salud. Comité de seguimiento de los derechos de los Niños. Naciones Unidas, 2014
- La Chakana. Sonidos de América. https://www.youtube.com/watch?v=nPUovcVX3F4

Aportes para repensar el trabajo en pareja pedagógica en la inclusión de nuevas tecnologías

Por Bettina Lucía Fratta*

Introducción: Presentación y planteamiento del problema

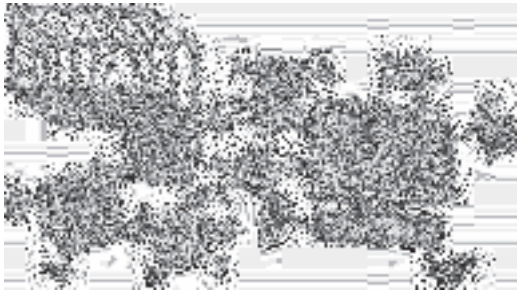
Desde hace varios años, en el ámbito de las escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, se viene instalando de manera oficial el rol de Facilitador/a Pedagógico/a Digital como pareja pedagógica de maestros/as de grado, para la inclusión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante NTICs) en su práctica áulica. Con una existencia de alrededor de veinte años, el Programa InTec[1], ha mutado sus denominaciones al ritmo de los cambios de gobierno en la ciudad. Y con ello ha mutado también la denominación y la función dispuesta para el agente primario del programa, con un rol que podríamos denominar *especialista* en los albores de su creación, hasta uno que se podría llamar *transversalista* en la actualidad[2]. Por otra parte, el programa ha virado sus directivas internas de trabajo hacia los facilitadores que nos desempeñamos en las escuelas, hacia el modelo que desde la propia gerencia se denomina de "implementación"[3]. En este sentido, esas directivas modulan el

*. Prof. en Ciencias Antropológicas (UBA). Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Facilitadora Pedagógica Digital (GOINTEC), Área de Programas Socioeducativos, designada a la Esc. N° 6 D.E. 8°.
Mail: bettina.lucia.fratta@gmail.com

1. Actualmente Gerencia Operativa de Incorporación de Tecnologías (GOINTEC). A los fines prácticos para este ensayo, utilizaré los términos InTec o "el programa" para referirme a la instancia directiva de la que depende el rol del/la Facilitador/a Pedagógico/a Digital (en adelante FPD).

trabajo del facilitador desde el de pareja pedagógica de maestros hacia el rol de un implementador de acciones, dispositivos y agendas pensadas centralizadamente en el marco del Plan Sarmiento BA[4]. Ese sería un primer punto a problematizar en este trabajo. Algunas preguntas claves a responder son ¿qué se entiende por pareja pedagógica?, ¿qué sentidos están por detrás del concepto "implementación"?, ¿cuáles son los problemas que presenta tal modelo para la incorporación de nuevas tecnologías en la escuela?

Otro punto a abordar, tiene que ver con la perspectiva construida a partir de cierto sentido común que se ha ido cristalizando respecto de "las/os maestras/os". Esta categoría parecería designar una otredad distante, un otro con quien además se guarda una relación de asimetría en virtud de una objetiva diversidad de saberes: por un lado el maestro con el diseño y su formación específica, por otro, el facilitador con sus recursos y su formación en innovación tecnológica. Señalaremos también que tal asimetría parecería ser admitida y convalidada tácitamente por los propios docentes de grado, verificándose de tal modo una parcelación de actividades y una fragmentación de saberes que ponen muy lejos de lo declarado la posibilidad de una inclusión real de NTICs que resulte significativa. La idea es deconstruir esta asimetría como condición inicial para reorientar el trabajo en pareja pedagógica con una perspectiva realmente cooperante, de equipo.



1. Una pareja en crisis.

A los fines de este trabajo, podemos entender por trabajo en pareja pedagógica, en el contexto de la incorporación de NTICs, el conjunto de acciones de planificación, intercambio de saberes y producción en el aula entre maestros/as y facilitadores digitales, tendientes a que los procesos de aprendizaje incorporen la apropiación de la dimensión digital en el abordaje de las diversas temáticas previstas en el Diseño Curricular.

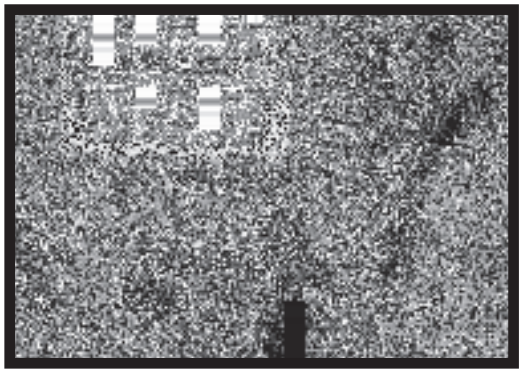
Los FPD designados en las escuelas primarias de CABA debemos organizar nuestro trabajo en función de las horas en que el maestro de grado tiene sus alumnos con algún docente curricular. En esos momentos debemos organizar encuentros en los que se trabaje sobre la planificación, desde la perspectiva de incluir recursos NTICs en ella, tanto a nivel de contenidos (material audiovisual, texto electrónico, etc), como de aplicaciones residentes en las netbooks o existentes en la web, que permitan actividades variadas de tratamiento de tales contenidos (presentaciones, mapas conceptuales, mapas georeferenciados, blogs, edición de audio y video, etc, etc). De esta tarea con el maestro se derivan las necesidades de formación del mismo respecto de las aplicaciones requeridas, y las necesidades de apoyo y presencia del FPD en diferentes momentos en el aula. Sin ahondar en las condiciones estructurales y de funcionamiento escolar por las que esta tarea ve impedida continuamente su realización, podemos decir que es el tipo de acción que permite más fluidamente la necesaria empatía entre docentes para que sea real eso de pareja pedagógica.

2. A los efectos de este trabajo, en forma provisoria, entiendo por especialista el rol de un docente cuyo ámbito de incumbencia esta dado exclusivamente por los saberes digitales en sentido amplio, que se maneja con soltura dentro de la amplia gama de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y puede hacer de ellas objeto de enseñanza. En cambio, defino provisionalmente por transversalista aquel docente que además de poder transponer saberes digitales, puede manejarse como pareja pedagógica de otros docentes en la planificación de secuencias desde su especificidad y con conocimiento del diseño curricular vigente.

3. De acuerdo a la práctica desarrollada en sintonía con los Lineamientos Pedagógicos del Plan Integral de Educación Digital y su Marco Pedagógico. Estos lineamientos definen una serie de diez ejes de implementación en las escuelas, donde sin enunciarlo pública y explícitamente, la figura o agente de tal implementación es necesariamente el facilitador como nexo entre la instancia de planificación centralizada y la efectivización de tal plan en las escuelas.

4. Así se denomina el plan de distribución e implementación de la modalidad 1 a 1 (1 computadora por alumno) en la Ciudad de Buenos Aires.

Sin embargo, como parte de una mutación importante del rol, otro aspecto de la tarea del FPD consiste en implementar acciones planificadas en forma centralizada por la dirección del programa, y agendadas en períodos bien específicos del año lectivo, debiendo, además, registrar ambos tipos de acciones en planillas que se elevan por vía jerárquica. Se trata de talleres específicos para docentes o directivos sobre algún programa en particular, o sobre temáticas digitales generales con padres y/o alumnos, o de intervenciones en la Jornadas EMI sobre aspectos prácticos del Plan Sarmiento BA. Puede no resultar obvio de manera inmediata, pero me animaría a afirmar que la práctica de implementación misma que acabo de describir, paradójicamente, es uno de los obstáculos para trabajar en pareja pedagógica. Estas acciones diseñadas a nivel central no toman en cuenta las especificidades locales; por lo cual, su desarrollo está descontextualizado de las necesidades de formación particulares de cada comunidad docente. Además, al estar generalmente diseñadas para ser implementadas en períodos específicos, compiten con la agenda institucional de cada escuela, haciendo más escasos los tiempos, ya de por sí insuficientes, para encuentros con maestros y/o apoyar su tarea en las aulas. En los términos en los que están diseñados, tanto esta agenda, como sus dispositivos temáticos, se tornan ciertamente *superfluos*, dado que las acciones planificadas rara vez pueden llevarse a cabo de forma completa; y *discontinuos*, dado que, como no responden a necesidades locales, rara vez sus contenidos son retomados. Lo realmente absurdo es que además de superfluos y discontinuos, se tornan reiterativos. Esto sucede porque, dado que no son retomados y están divorciados de las necesidades locales, no tienen impacto en la producción escolar, situación ésta que en lugar de llevar a la reflexión crítica sobre su implementación, llevan a la extraña conclusión de que es necesario insistir con ellos, año tras año[5].



Esta tensión entre el rol del facilitador como pareja pedagógica y el de implementador, pone de manifiesto además una concepción de la formación en términos de mero "adiestramiento" o "capacitación" desde la gestión del programa[6]. Sentido este estrechamente ligado a una mutación de la escuela como institución clásicamente disciplinadora, donde la formación podía entenderse en términos enciclopedistas, homogéneos y evolutivos, a una institución escolar que ejerce un control capilar sobre, en y desde los sujetos, mediante la inclusión de dispositivos provenientes de la lógica de la empresa en los que la capacitación es puntual, permanente y heteróclita.[7]

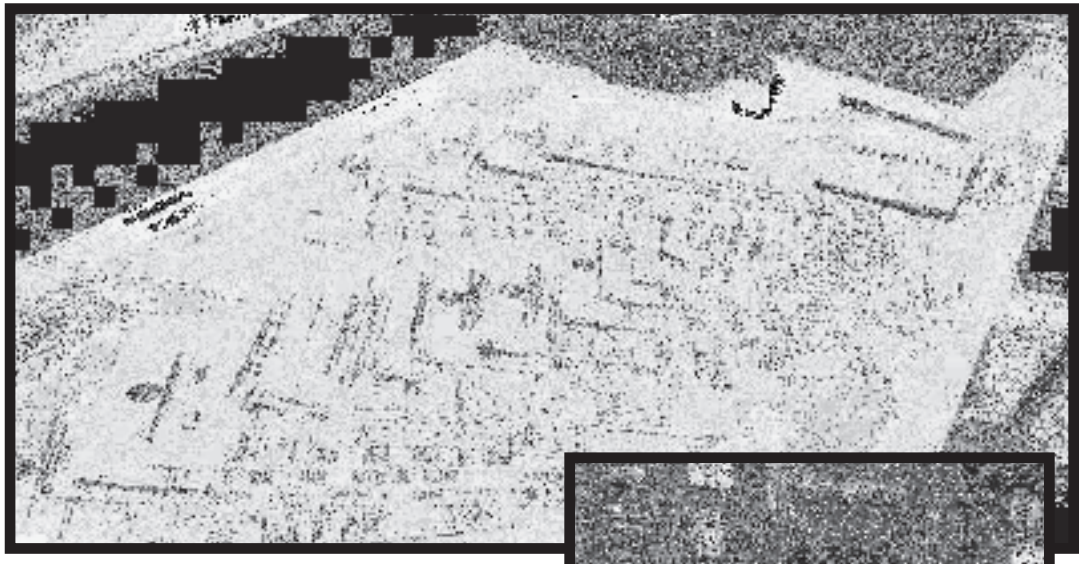
2. Un imaginario que obtura.

Venimos de analizar el rol del FPD en la pareja pedagógica. ¿Y el maestro de grado? Desde el advenimiento del Plan

5. En la experiencia de docentes y directivos puede cotejarse esta afirmación que hacemos: Año a año asisten en diferentes instancias a un "taller de googledoc" o un "taller de edmodo".

6. «…el pasaje de la formación a la capacitación se inscribe en una transformación correlativa de dos instituciones: el saber que dio lugar a la información y la formación, sustituida por la capacitación. El saber era una entidad acumulable, internamente organizada, sistematizada en términos de axiomas, teorías, escuelas, corrientes; mientras que la información no es acumulable, trabaja de instante a instante, y carece de carácter sistemático. La información es el ser instantáneo de una configuración que no se acumula con la información del instante siguiente sino que es destituida por ella, volviéndose inmediatamente obsoleta. La información es tan vertiginosa que la opinión es efímera, anclada al último dato. Ese pasaje del saber a información hace que se resquebrajen las instituciones de saber. En las profesiones más ligadas al mercado o a los medios hacer un plan de formación a diez años es absurdo. La configuración de los oficios tiene otra dinámica. En ese sentido, si el saber es orgánico y la información es puntual, la formación es orgánica como el saber, y la capacitación es puntual como la información. Uno se capacita ad hoc, no se forma en general. Las escuelas tienen un estatuto de capacitación, en una institución aparentemente estructural, duradera, etc.» (Lewcowicz, I., 2003, p. 18).

7.«El control es a corto plazo y de rotación rápida, pero también continuo e ilimitado, mientras que la disciplina era de larga duración, infinita y discontinua (…) No se trata de preguntar cuál es el régimen más duro, o más tolerable, ya que en cada uno de ellos se enfrentan las liberaciones y las servidumbres (…) No se trata de temer o esperar, sino de buscar nuevas armas» (p. 106). Deleuze, G. "Postdata sobre las sociedades de control", publicado en Ferrer, C. (comp.) "El lenguaje Libertario" GEA, Buenos Aires, 1999.



Sarmiento BA, desde un tiempo antes también aunque con menos fuerza, se fue construyendo imperceptiblemente la imagen de un docente que debía ser enculturado nuevamente, esta vez dentro del paradigma de las nuevas tecnologías en la escuela. De este modo, se fue perfilando al "otro" docente de la relación pedagógica en términos de asimetría y de desigualdad en función de su "carencia" de saberes tecnológicos. Esta es una de las concepciones más fuertes que operan en la relación, a modo de currículum oculto, y por lo tanto se tranforma en el obstáculo más fuerte para el trabajo en pareja pedagógica. No puede considerarse "par" a un "otro" que es construido de esta manera, si no se lo considera un igual en el trabajo docente, difícilmente se pueda entablar un encuentro comunicativo, necesario y básico para que el trabajo sea tan colaborativo como se lo declama.

En mi experiencia como facilitadora pude advertir la necesidad de activar la escucha como parte de mi trabajo, dejar de lado la agenda de la implementación y dedicar el tiempo a construir vínculo en el hacer. Esta escucha supone en primer lugar despojarse del ropaje de la experticia en NTICs y explorar los dichos del otro docente como parte de un aprendizaje para mí. Aprendizaje del saber hacer del maestro, a partir del cual se puede aportar con la dimensión digital. Esto implica, además, desplazarse ambos en forma consciente del lugar del "como si" y producir un intercambio que haga cualitativamente superior el trabajo con la inclusión de nuevas tecnologías. Es decir, no hacer por hacer algo con la computadora, sólo para cumplir con las directivas. Esta actitud de escucha y de exploración invita de otra manera al trabajo, con lo cual se logra no sólo un vínculo de mutua valoración, sino una progresiva interdisciplinareidad que año a año nos ubica trabajando desde nuevos y superiores desafíos.

Pero no hay pareja que no sea de a dos. Es común también que el propio maestro de grado se ubique y se construya a sí mismo en un lugar de subalternidad en la relación pedagógica mediada por NTICs. Sin indagar aquí en sus causas o en sus motivaciones, me vienen a la memoria muchas situaciones donde compañeras/os maestras/as de grado arrancan cualquier inter-

cambio con un "yo de esto no entiendo nada", o "con la tecnología soy de madera", "a mí no me interesa la computación", intervenciones que varían de tonalidad, pero que tienen en común el poner distancia. Y no es mucho lo que se puede hacer, porque no puede reemplazarse el interés del otro con un interés artificial. Por más abalorios con que adornemos los recursos, si el docente no tiene el deseo de incursionar en lo nuevo y si no vislumbra que tales dispositivos pueden generar una práctica de calidad superior con sus alumnos, no hay directiva que lo invite. No obstante, es frecuente en mi práctica como facilitadora advertir que hay docentes que encuentran productiva la incorporación de NTICs. Y creo que para que esto sea posible hay dos variables que intervienen, una es el descubrimiento de lo que se presenta como un desafío cognitivo para el propio sujeto docente, lo cual pone a funcionar el deseo, la investigación, la autoformación para el dominio de tal o cual aplicación, de tal o cual competencia digital. Y por otro lado, creo que se descubre el plus que la inclusión de herramientas digitales puede significar tanto para el enseñante como para los alumnos. Allí el docente también registra una actitud de escucha, de apertura, tan necesaria para que el vínculo sea de a dos.

3. A modo de conclusión: La pareja pedagógica como un encuentro de saberes.

¿Por qué sería importante preservar la instancia de la pareja pedagógica por sobre la de implementación, en la definición del rol del FPD en el marco de la incorporación de NTICs a la escuela? Creo que algo de la respuesta fue avanzando con este trabajo. Si lo que se busca es que la dimensión digital verdaderamente venga a sumar dentro de la práctica escolar, en cada escuela con sus particularidades debe poder construirse ese propósito por parte de la comunidad de maestros y maestras que la integran. De modo que el dispositivo de pareja pedagógica, lejos de ser un fin en sí mismo, es el medio privilegiado para el logro de un encuentro productivo de saberes y perspectivas sobre el acto de la transmisión experiencial que es enseñar, donde maestros/as y FPDs se reconozcan en sus fortalezas y en sus necesidades, generando a su vez las condiciones para que los alumnos y alumnas hagan un uso exploratorio y creativo de las herramientas que se ponen a su disposición. En ese encuentro de saberes distintos es donde se va engarzando la significación que cada acción tiene dentro de la particularidad de cada escuela. No en el ocultamiento de la des-semejanza, o en el soterramiento de la particularidad de cada rol, o en la diferencia de cada biografía formativa docente. A este respecto puede resultar fértil transitar el proceso de trabajo en pareja pedagógica, y reflexionar sobre el mismo, con el espejo de un proceso de investigación social antropológica. Dice Clifford Geertz sobre ella: *"Como recopilar mapas o ajustar lentes trabajosamente, la etnografía es, o debiera ser, una disciplina capacitadora. Y a lo que capacita, cuando lo hace, es al contacto con una subjetividad variante. Sitúa, no sin dificultad a particulares «nosotros» entre particulares «ellos», y a «ellos» entre «nosotros»".*[9] Casi sin querer, en mi experiencia docente se conjugó mi formación como antropóloga, lo cual hizo casi inevitable mirar mi trabajo a través de ese prisma. Y ver que precisamente en el espacio que se abre entre las especificidades de dos trabajando, es donde puede buscarse algo de otro orden, una potencia, una posibilidad de otra cosa diferente a la "bajada" de la implementación.

Las agendas externas pueden aportar herramientas que se puedan adaptar, pero cuando son impuestas desde arriba, sólo interfieren en el desarrollo de los procesos escolares. En esa instancia, el facilitador se transforma en un autómata implementador que no hace eco en sus pares docentes, y el docente de grado se ve asistiendo una y otra vez a instancias improductivas para su quehacer en las aulas. Es indudable que entre el modelo de la pareja pedagógica y el de la implementación hay una disputa política en torno a los sentidos del trabajo de educar, sus metas, sus propósitos y el tipo de construcción subjetiva que se privilegia. No es posible no hallar una contradicción flagrante entre la declaración de educar un sujeto crítico, libre y autónomo en sus decisiones, si el media-

9. Geertz, Clifford. Los usos de la diversidad (p. 87). Para este transitar, y muchos otros dentro de la escuela, traería potentes resonancias la lectura del texto citado.

dor docente con quien se desea lograr ese propósito es un sujeto desposeído de esas cualidades en la práctica concreta y sobre el cual se ejerce la implementación burocrática de un plan del que no es parte.

Algunas preguntas quedan inevitablemente abiertas respecto de la posibilidad de trabajar en pareja pedagógica con NTICs. Pueden encontrarse satisfechas estas condiciones que estuvimos problematizando, de corte más bien subjetivo, desde la voluntad de hacer colectivo. Pero resulta claro que existen ciertos determinantes objetivos que impiden el encuentro. ¿Qué dinámica escolar está impidiendo ese encuentro? ¿Qué condiciones laborales requieren los maestros y maestras de grado para poder predisponerse a incorporar NTICs en su práctica? ¿Es suficiente la carga horaria de los FPDs para satisfacer estos encuentros? Y asimismo, otras preguntas pueden quedar abiertas si ponemos el mismo prisma para mirar otras realidades de la escuela: ¿Qué cantidad de otras intenciones no cristalizadas en acciones pueblan hoy la escuela como institución? ¿Cuáles serían esos dispositivos en crisis que hoy son un obstáculo inadvertido? ¿Qué categorías de construcción del otro dentro de la comunidad escolar también obstaculizan los encuentros? ¿De qué herramientas disponemos para que la dinámica escolar esté en nuestras manos y no nos trague, impidiéndonos pensarnos? Sigamos haciéndonos preguntas.

BIBLIOGRAFIA

Deleuze, G. Postdata sobre las sociedades de control, publicado en Ferrer, C. (comp.) "El lenguaje Libertario" GEA, Buenos Aires, 1999.

Geertz, Clifford. Los usos de la diversidad. Barcelona, Paidós, 1996.

Lewcowickz, I., Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión. Buenos Aires, Flacso, 2003.

Miguel, M., Ripani, F. Lineamientos pedagógicos: Plan integral de educación digital. Buenos Aires, Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.

Miguel, M., Ripani, F. Marco pedagógico: Plan integral de educación digital. Buenos Aires, Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.

...¡¡INCLUIDOS!!
(...POR DONDE MIRA LA SUEGRA...)

Por María Mercedes Medina*
Evelina Rosanna Zeballos**

INTRODUCCIÓN

Como parte del Colectivo docente de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, y como muchos de sus integrantes, nos preguntamos qué hacer cuando nos encontramos con estudiantes que tienen graves dificultades en las formas de relacionarse con otros niños, con sus maestros y profesores y en el recorrido general dentro de la escuela; sabiendo además que esas dificultades se mantuvieron desde que comenzaron la escolaridad (de dos a cinco años) hasta el presente.

¿Nos encontramos con estos estudiantes en situaciones particulares? ¿contamos con herramientas de otras profesiones específicas que superen lo imprescindible para enseñar dentro de una organización altamente estructurada como lo es la escuela primaria común? Necesitamos herramientas para empezar a comprender qué sucede con un niño que: actúa como un niño de menor edad, no realiza las actividades propuestas, grita y no puede mantenerse sentado en un lugar mientras su maestra explica o rompe todo lo que encuentra a su paso, en cualquier espacio, se escapa del aula, se autoagrede; o está horas sentado en una silla sin comunicarse. Desazón, desesperanza, bronca, enojo, soledad son sentimientos que estas situaciones despiertan en los adultos, como otras tantas en los niños que comparten los grupos. *¿Y los sentimientos del niño...? ¿Quién piensa en ellos?*

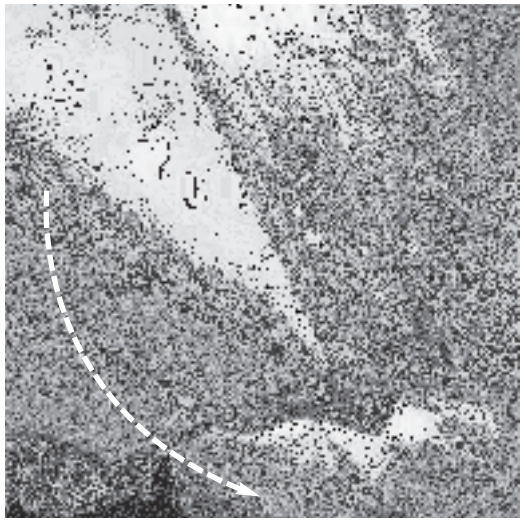
Algunas veces estos estudiantes están "protegidos" bajo el paraguas de la **inclusión;** pero esta suele ser el "caballito de batalla" de algunos gobiernos. Y, sobre

*. Lic. en Psicología. Maestra de Apoyo.
**. Lic. en Gestión Educativa. Directora de Escuela Pública.

todo cuando no hay intención de implementar políticas integrales que incluyan además decisiones sobre inversión en recursos imprescindibles para realizarla (equipos de profesionales de la salud, docentes, otros profesionales, escuelas, capacitación, etc.)

Queremos destacar que la Ley Nacional de Educación Nacional[1] dice: "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado". Es entonces el Estado el primer responsable en garantizar tal derecho, a través de las políticas educativas que proponga y controlando su cumplimiento.[2]

En el sistema educativo la inclusión se presenta en nuestra Ley como un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para: la aceptación y la valoración de las diferencias, políticas que protejan el interés superior de los/as niños/as y adolescentes, el desarrollo del sentido de comunidad, la promoción de las alfabetizaciones múltiples, el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos/as los/as estudiantes, una cultura educativa en la cual todos/as se sientan partícipes.[3] La UNESCO define la inclusión como: "una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje"[4]. Es decir



que la inclusión busca responder a las diferentes necesidades de los alumnos teniendo en cuenta los tiempos que cada uno necesita, las estrategias y recursos diversos para el aprendizaje de todos ellos…

Nos preguntamos: *la inclusión en las condiciones en que se da en la Ciudad de Buenos Aires... resulta una verdadera oportunidad?*

Desde nuestro lugar como integrantes de Escuelas Públicas y del trabajo compartido en una escuela del DE 10, donde tenemos funciones de maestra recuperadora y directora; nos preguntamos:

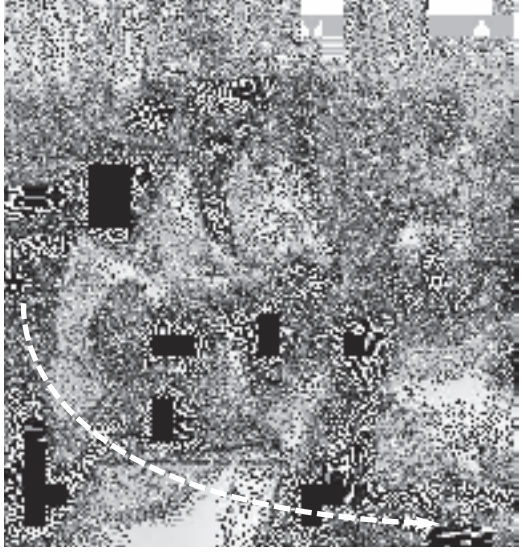
¿Qué quiere decir incluir en nuestro trabajo cotidiano? ¿Por qué cuando se habla de "incluir" este término nos hace ruido… dándonos idea de alguien "diferente" del resto de los niños de la escuela? ¿Cómo se evalúan las situaciones que se dan a partir de estas características particulares de cada niño? ¿Qué se hace ante las "emergencias" en la atención a los niños?

¿Qué condiciones son necesarias para construir dispositivos propios de cada escuela? ¿Qué tipo de propuestas pedagógicas se necesitan? En verdad… ¿quién determina si está ejerciendo su Derecho a la Educación un niño con graves dificultades de relación, que no puede mantenerse dentro de un grupo y/o aprender?, ¿Cuál es el lugar de los padres en estas decisiones?

Consideramos que en los últimos diez años en la Ciudad de Buenos Aires se enfatizaron los discursos vinculados con la inclusión. Sin embargo, se agudizaron las dificultades en muchos de los niños que asisten a nuestras escuelas y las condiciones para enseñar y aprender dentro de

1. Ley de Educación Nacional 26206
2. Además, entre los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional se encuentran estos relacionados con el tema que nos ocupa: "Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad." "Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos."
3. Educación Especial, una modalidad. Orientaciones 1, ME Argentina, 2009.
4. UNESCO(2005:12)Guidelines for inclusion : Ensuring Access to Education for All. Paris, Ediciones de la UNESCO en Resolución CFE 155/11.

las instituciones son preocupantes. Muchas veces la atención que algunos niños requieren del maestro y de otros integrantes de la escuela va en detrimento de otros niños, porque no cuentan con los recursos necesarios; o porque las problemáticas necesitan una atención personalizada en otras instituciones. Se nos ocurren muchísimos ejemplos para un relato extenso y detallado sobre situaciones donde, creemos, existe una vulneración de derechos de un niño y sus necesidades educativas. Los niños son Titulares de derechos pero necesitamos empezar a preguntarnos *¿en qué consiste el "derecho a la educación" en primer lugar? ¿Qué condiciones son necesarias para "garantizar" este derecho?*



1- "¡Este chico tiene problemas!"
Tensiones entre escolaridad, familia y derechos

Los padres, las madres, los tutores, los tíos o abuelos son los adultos cuidadores[5], responsables de los niños que asisten a nuestras escuelas. Poniéndonos en el lugar del otro nos preguntamos: ¿Qué hacer como padres o a quién recurrir cuando un hijo manifiesta problemas graves para ser parte de un grupo escolar? Creemos que es lógica y comprensible la dificultad que suele darse para reconocer y transformar estos problemas.

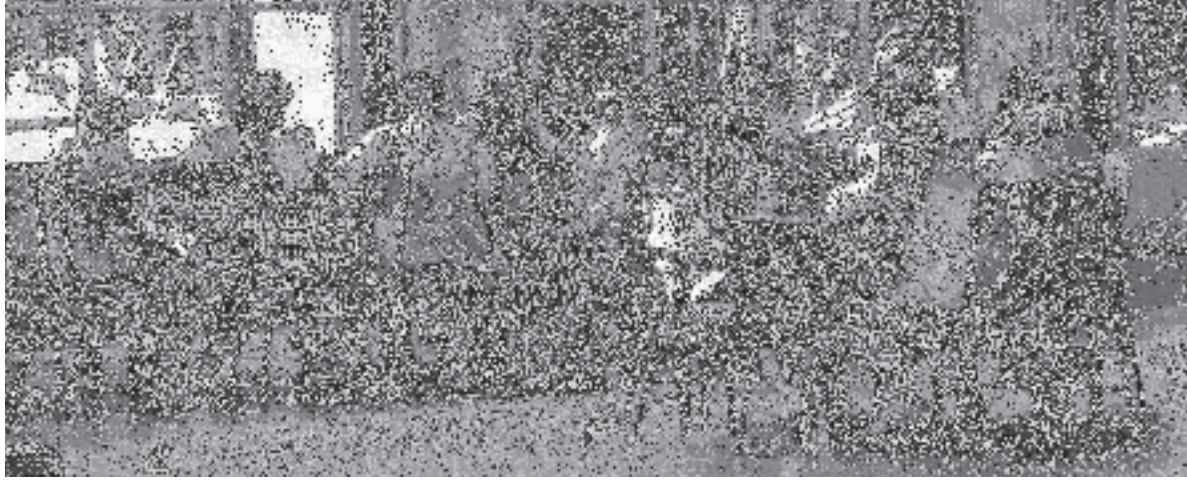
Observamos también que es engañosa la forma de evaluar situaciones con los niños dentro de la escuela, así como implementar o establecer como discurso las posibilidades de su inclusión. Sabemos que la escuela es una de las primeras instituciones sociales donde se observan las formas de relación entre niños. Y entre éstos y los adultos. Entonces es importante reflexionar sobre el lugar que ocupa la escuela.

Una **primera tensión** se da entre las características de un niño, sus sentimientos, emociones, personalidad, comportamientos, historia familiar, y el manejo de las expectativas del docente frente a él. ¿Es este niño el responsable de todo lo que ocurre en el aula? ¿Cómo influye la propuesta pedagógica? ¿Qué pasa con el maestro ante estas situaciones? ¿Cómo se siente?¿Cuenta con una red que lo ayude a abordar con otros cada situación emergente?

¿Qué parte nos toca en relación con la responsabilidad como educadores? Tenemos responsabilidades en generar estrategias de enseñanza para que nuestros estudiantes alcancen diversos aprendizajes. En el aula estamos ante niños que dan cuenta de una heterogeneidad que se manifiesta en historias de vida, personalidades, saberes, culturas, situaciones, problemáticas. Necesitamos contar con una multiplicidad de estrategias y conocimientos que se ponen en juego cuando hay condiciones institucionales -tiempos para la discusión y reflexión, apoyos diversos y mucha paciencia para realizar nuestro trabajo cotidiano-. Los docentes tenemos la responsabilidad pedagógica de poner en práctica los lineamientos curriculares valorando las necesidades de los niños, apuntando al desarrollo de sus potencialidades, con miras a dar respuesta a esa diversidad.

En un gran número de escuelas nos encontramos con niños que pertenecen a sectores que tienen sus derechos vulnerados, y a veces necesitan otro tipo de atención por su "rebeldía" o por sus dificultades para aprender. Pero son estudiantes a los que un tratamiento, el apoyo de la familia y ciertas adaptaciones curriculares les permitirían aprender. En otros niños esto no alcanza. En los sectores que

5. El Comité sobre la Convención de los Derechos del Niño, en la Observación General Nº 13: "Ningún niño objeto de violencia" sin dejar de respetar la evolución de las facultades del niño y su autonomía progresiva "todo der humano menor de 18 años se encuentra o debe encontrarse "bajo la custodia de alguien" .La definición de cuidadores que, según el art.19 párrafo 1, son "los padres…un representante legal…o cualquier otra persona que… tenga (al niño) a su cargo.



tienen todos sus derechos vulnerados es muy difícil revertir ese malestar, ese dolor, esos problemas, sin una atención integral, cuando estas situaciones problemáticas se reiteran aunque se haya evaluado y probado distintas estrategias pedagógicas…

¿Cómo aparece desde la escuela la "orientación" sobre la situación del niño o la niña "con problemas"? ¿En qué está basada? Se sugieren servicios de salud, se diagnostica, se avisa que se informó al EOE de su situación, se suele marcar a los padres las dificultades sugiriéndoles otra escuela, por ejemplo de media jornada. Para sustentar estas orientaciones se realizan observaciones, registros sistemáticos, actas, informes.

¿Qué tipo de reacciones encontramos en las familias ante la presentación de situaciones problemáticas donde su hijo es protagonista? En general aceptan que algo sucede con su hijo-hija. Algunas familias manifiestan tener problemas relacionados con violencias. Otros papás reaccionan agresivamente cuando se los llama para que asistan a la escuela, les cuesta sostener los acuerdos y acusan a los maestros o a otros niños de maltrato hacia su hijo. Insisten en que el niño o la niña aprende. Muchas de las familias no cumplen con los tratamientos recomendados por los especialistas en relación con la salud.

¿Qué pasa cuando las familias insisten en que un niño reciba educación primaria en una escuela común cuando tiene un diagnóstico de discapacidad y una recomendación para asistir a una escuela de educación especial? Los niños a los que nos referimos, en este momento, tienen serios y notorios inconvenientes para ser parte de un grupo; y se les realizó un diagnóstico que originó la recomendación del Gabinete Central para recibir atención en circuitos de educación personalizados que garanticen los derechos relacionados con su interés superior.[6]

Aquí estamos ante una **segunda tensión** entre el poder orientador del Gabinete Central y la decisión de los padres desde la patria potestad. El poder orientador ¿alcanza? ¿para qué? El Equipo de Orientación Escolar es el receptor de los informes sobre los estudiantes.[7] En casos especiales son derivados por este equipo al Gabinete Central que luego de una ardua tarea realiza un diagnóstico con carácter de recomendación. En muchísimas situaciones los papás no lo aceptan e insisten en que su hijo o hija continúe en la escuela primaria común, aduciendo que tienen el derecho de elegir la escolaridad para su hijo.

¿Qué sucede con las supervisiones cuando existiendo un diagnóstico del Gabinete Central, se encuentran con complicaciones

6. Ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
7. La Disposición N°32 tiene una serie de artículos, por ejemplo, el Art 3 habla de orientar a la escuela de nivel primario o inicial cuando reconozcan dificultades en los procesos de enseñanza con niños que manifiesten problemas para la adaptación a la vida escolar, y enumera una serie de pasos: intervención de una maestra recuperadora, la vice de Recuperación o el CERI, un maestro de apoyo. Aclara que son decisiones tomadas en conjunto con diferentes equipos del sistema ¿En qué contexto existen estas orientaciones e intervenciones? El art 4 nos dice que ante la inexistencia de acuerdos deciden la supervisión basándose en el diagnóstico del gabinete central, y cómo el EOE debe hacer la derivación. El art. 6 explica que ante la consideración del EOE y del docente de apoyo que los niños deban cambiar de modalidad para asistir transitoriamente a una escuela de educación especial, el procedimiento debe incluir la evaluación del G.C. constatando que el niño haya recibido apoyo previo de los recursos de la dirección de educación especial u orientación del EOE, sin que los procesos o resultados variarán.

para realizar acuerdos? ¿Y cuando los padres se niegan? Aquí podemos hablar de una **tercera tensión**: la que existe entre la patria potestad y los derechos de los niños. Nos preguntamos si basándose en la patria potestad ¿se pueden vulnerar derechos? De ser así, ¿qué medidas jurídicas y estatales se podrían tomar ante esto? ¿Cuáles están relacionadas con la exigibilidad de derechos? ¿Quiénes debieran tomarlas?

Muchas veces consideramos que esas decisiones, esa manera de mirar al niño y su situación o esa vulneración de derechos, podrían modificarse con un esfuerzo mancomunado de atención a las familias desde un posicionamiento dialógico, pero para ello se requieren políticas públicas coordinadas.[8]

Pensamos: ¿Cómo se manifiesta la vulneración del derecho a la educación? Creemos que se vulnera cuando los chicos no reciben una atención que explore sus potencialidades reales y que brinde estrategias para que estos se desarrollen, además de la contención imprescindible que vaya más allá de acompañarlo en el trayecto de la escuela, durante el juego o evitar que se autoagreda. La atención que reciben los niños es variada: maestros de apoyo, integradoras, y en casos puntuales, cuando se tiene certificado de discapacidad, un Acompañante Personal No Docente (APND)[9] Sin desconocer que las situaciones particulares pueden variar en el tiempo, conocemos que estos recursos son en muchas situaciones paliativos a la situación real del niño o niña. Aquí estamos frente a una cuarta tensión: la tensión entre las obligaciones del Estado de garantizar el Derecho a la Educación y el cumplimiento de ese derecho.

Creemos que es responsabilidad del Estado accionar para el cumplimiento de ese derecho poniendo al servicio de las familias planes, programas, proyectos, acompañamientos, todo lo que fuera necesario para garantizar lo que establece la Resolución 155 . Pero ¿podrían incluirse todos los niños que asisten a nuestras escuelas bajo esta Resolución sin contar con el acompañamiento del resto de las áreas consideradas en ella (salud, desarrollo social, etc)? Cabe preguntarnos ¿qué pasa con la Ley dentro del Sistema Educativo? ¿Cuál es su lugar? Y además: ¿qué sucede con ese trabajo "en red" enunciado? Tal vez ¿hay Ley pero no condiciones?

2- Gobierno, instituciones y responsabilidad

Como explican los lineamientos de política educativa, la inclusión en educación implica contar con instituciones educativas que estén preparadas para albergar a todos los niños más allá de las dificultades que estos presenten. ¿Las escuelas en las que trabajamos pueden hacerlo? ¿Con qué recursos deberían contar? Consideramos que la escuela común es inclusiva, lo que no quiere decir que con esa posibilidad se estén garantizando derechos. Porque como explicamos, hay niños cuyos derechos están siendo vulnerados si no hay respuestas a sus necesidades (por la falta de recursos; las trabas o demoras en los diagnósticos; la no aceptación de los mismos, la desarticulación, los recursos inapropiados, etc)

También la ley dice que la inclusión implica pensar en aquellos alumnos con discapacidad, **siempre que sea posible**, en la escuela de educación común, con las necesarias configuraciones de apoyo. ¿Cuáles son esas configuraciones de apoyo? ¿Hoy las tenemos? El Equipo de Orientación Escolar con sede en los distritos escolares, está compuesto por cuatro o cinco profesionales para una población entre cinco o seis mil alumnos; lo que significa una atención real de dos o tres situaciones por escuela. Muchas veces deciden que se necesitan maestras integradoras o Maestras de Apoyo Psicológico, pero la respuesta frecuente es "no hay" o "tenemos sólo dos para 25 escuelas"; o tal vez ofrecen una persona que atiende a un niño dos horas a la semana.

Los APND significan un apoyo por fuera

8. Ya en una disposición de 2007,(nombrada en la Nº 32, dice "toda vez que sea posible será necesario trabajar interdisciplinariamente entre los profesionales de educación especial, educación común y los equipos técnicos así como con los profesionales que atienden al niño".

9. Existen más de sesenta en nuestro distrito para problemas como.AAD, TGD, INMADUREZ, AUTISMO, PROBLEMAS EMOCIONALES, etc.

del sistema educativo, y como ya dijimos, por ejemplo nuestro distrito tiene más de sesenta. ¿El Gobierno de la Ciudad no debería realizar una inversión en recursos propios dentro de las escuelas, garantizando el fortalecimiento del sistema educativo público? Y como explicamos, las acciones que se realizan son desarticuladas. Sólo aparece la articulación en la letra de la ley, porque en la cotidianeidad hay cada día más desinversión, más sobrecarga de trabajo, más desamparo.

¿Cómo se sentirán los especialistas de los equipos que intentan intervenir después de años en que sus voces no son escuchadas? Consideramos que la modalidad Educación Especial es imprescindible para garantizar igualdad de oportunidades, ya que cuenta con profesionales con formaciones específicas y con una multiplicidad de recursos.

Y es importante recordar lo mencionado en el punto 19 de la resolución 155/11:

"En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares,

con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias" [10]

Por otra parte ¿Qué necesita esta escuela primaria común, para poder brindar oportunidades a todos? Daniel López dice que la inclusión requiere un posicionamiento en la legalidad, entendida como normativa que nos habilita para la posibilidad de encuentro y para pensar juntos y crear conocimiento. La normativa permite y propone un marco legal, la legalidad habilita un espacio de discusión, de cuestionamiento, de visibilización de las problemáticas ¿Para qué? Para poder crear un dispositivo que no está contemplado en ningún lado, que necesita de nuestra creatividad. Es la discusión que abrirá las puertas a esto que aún no es. Albergar a otro que se nos presenta con un modo de estar siendo en la vida diferente a la tan preciada normalidad a la que estamos acostumbrados. Esto es bien importante, los docentes y directivos necesitamos espacios de creación, de pensar juntos la realidad, de armado de dispositivos teniendo en cuenta la subjetividad de los alumnos.

Pensamos también ¿Qué pasa con la conjugación de factores que hacen a la complejidad social, escolar, personal? Complejidad que tiene multiplicidad de causas y que necesita respuestas múltiples que no dependen sólo de la buena voluntad y creatividad de aquellos que habitamos las escuelas. Necesitamos del trabajo mancomunado de los sectores de salud, acción social y de políticas educativas, que incluyan las relacionadas con el presupuesto. Y principalmente de la integración de los padres en esta tarea conjunta de educar en la diversidad, diversidad que implica sobre todo respeto y aceptación del otro.

3- Con nuestras preguntas y como conclusión

¿Cómo pensar la Inclusión en actos concretos? En primer lugar, creemos que es importante conocer, revisar o volver a mirar las normas que dan el marco a este posicionamiento. Y preguntarnos ¿Cómo

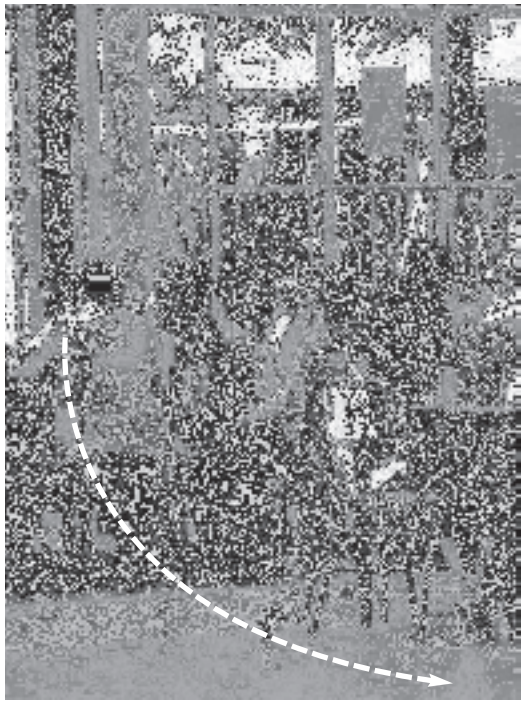
10. Encontramos más precisión en la Resolución 155; los Ministerios Nacionales, Provinciales y Gobierno de la Ciudad se comprometen a partir del año 2012 a: generar mecanismos de articulación con otros ministerios y organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar el ejercicio de sus derechos; lograr la complementariedad y la concurrencia de las diferentes áreas del Estado, como ser: Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Derechos Humanos, más otras que puedan incorporarse en función del objetivo propuesto..

llega a las escuelas la ley que garantiza derechos? ¿Cómo se convierte en Acto?

Tal como hemos expuesto hay un "más allá" de ellas. Nuestra propuesta es entrar en diálogo. ¿Con quién? Con los compañeros de trabajo, con los equipos directivos, con los sistema de salud, con los equipos de orientación y, en este momento histórico, con los padres.

En principio, si pensamos el diálogo en cuestiones concretas, decimos que es importante instituir espacios para la toma de decisiones colectivas, con los equipos intervinientes, tanto dentro como fuera de las instituciones. Espacios donde realizar un análisis pormenorizado de la situación de cada niño o niña: aspectos psicológicos, sociales, familiares, así también de los dispositivos con que se cuenta y los recursos, antes de tomar decisiones.

¿Puede entenderse este momento como una de las primeras formas de "cuidado"? ¿Una forma para garantizar derechos, y un aporte trascendente al futuro de un niño? ¿Entendemos semejante responsabilidad? Dialogar con los padres, las madres, las familias es un pilar fundamental. Dialogar implica crear con otros, generar empatía, entendernos y pensar juntos una forma de hacer camino, entender las necesidades de todos los implicados y las posibilidades que tenemos para seguir andando de la mejor manera posible. Decimos entrar en diálogo con los familiares adultos porque sentimos que no son los niños los únicos



que tienen vulnerados sus derechos, las familias también los tienen en muchas situaciones. Pensar juntos, discutir, reflexionar, analizar, proponer acciones, ayuda a acceder a sus derechos.

Consideramos también que, en algunas situaciones graves, agotadas las instancias de diálogo, debiera exigirse a las familias el cumplimiento de los derechos de los niños, ya que aún hoy el padre tiene el poder de decidir qué escolaridad recibirá su hijo, aunque esto signifique vulnerar el derecho a la educación de un niño.

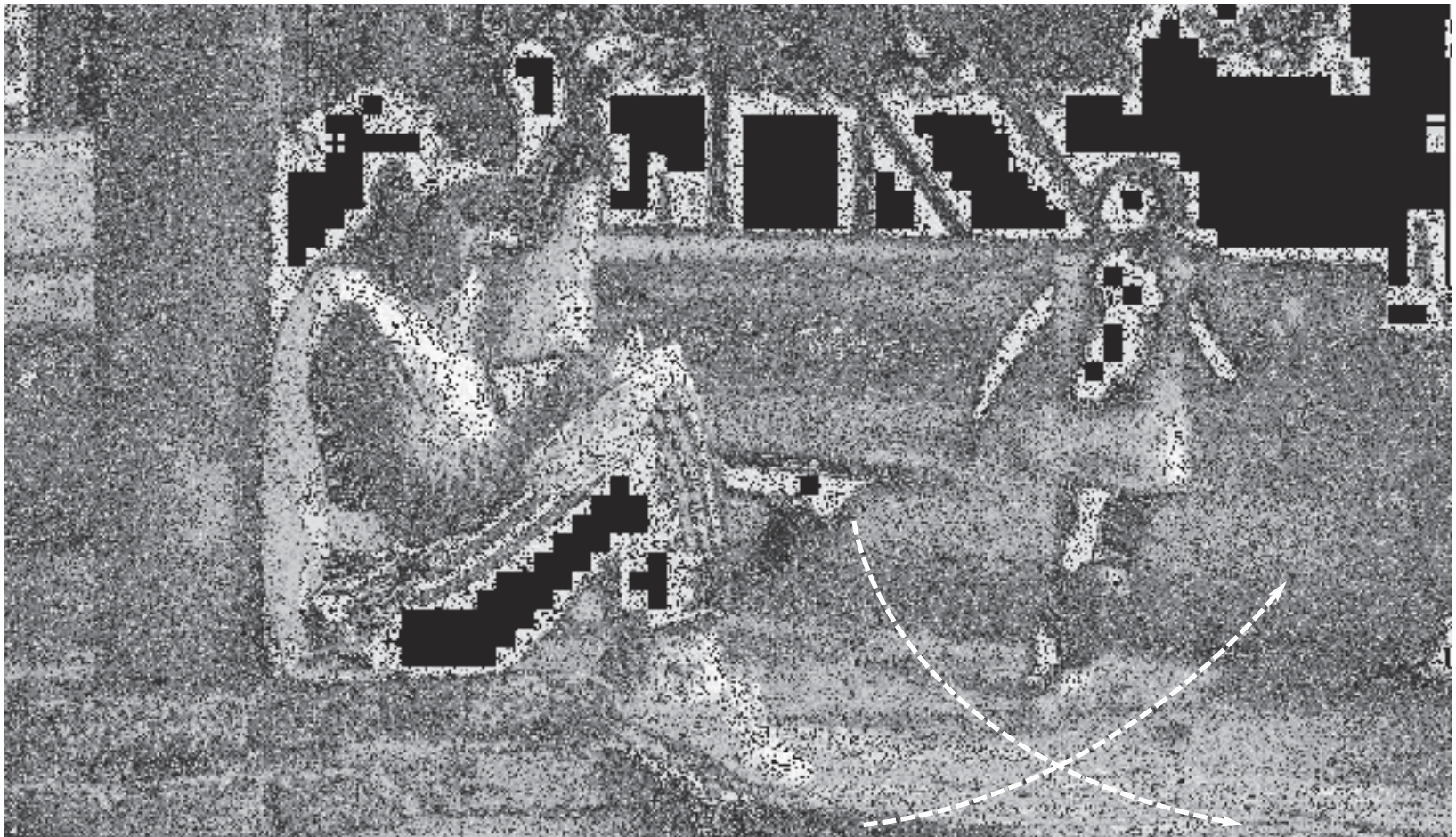
Si las decisiones tienen que ver con "incluir" en la escuela primaria común, la legislación habla de la adecuación de un currículum a las necesidades de cada niño ¿Cómo concretarlo? Indudablemente con la intervención sostenida de profesionales de educación común y de educación especial, con preparaciones específicas y trayectorias múltiples. En ese dispositivo consideramos imprescindible, para garantizar derechos, explorar las posibilidades de cada niño para sacar el máximo de sus potencialidades, en todas las áreas del conocimiento, atendiendo a las fortalezas así como a las posibilidades de circular por los diferentes niveles y modalidades del sistema.

El acto de conocimiento implica para Freire "un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción, a una nueva acción". Para nosotras, pensar acciones relacionadas con la inclusión es un acto de construcción de conocimiento. Y es nuestro aporte a la soberanía pedagógica.

En la escuela Indira Gandhi donde trabajamos, desde hace siete años, se realizan proyectos que incluyen a toda la comunidad y que intentan la construcción de un paradigma de protección de derechos a través del ejercicio del derecho a ser escuchados. Proponemos, implementamos, renovamos dispositivos como las asambleas, las rondas de intercambio, el proyecto sobre Oralidad, que incluye subproyectos como Memoria e Identidad, Aprendizajes emocionales, Crecer sin peleas, En-

cuentros con las familias y otros; el trabajo de acompañamiento de equipos de apoyo, como el Equipo de Apoyo Institucional de UTE, la Asesoría Tutelar, el Voluntariado sobre derechos del niño de UBA, etc. Todas estas aciones posibilitan cambios y permiten posicionamientos en los niños, las familias, los docentes, a través del tiempo. Un trabajo de aprendizaje sostenido.

Estamos convencidas de que es imprescindible estar dentro de un Sistema que desarrolle políticas integrales en las que se priorice el bienestar y cumplimiento del derecho a la educación de todos los estudiantes. Que motorice las acciones en red, entendiendo que las mismas son un trabajo de esfuerzo sostenido. Pero para poder realizar o encaminar acciones hacia la atención de los niños y sus derechos, se necesitan recursos, personas, equipos, escuelas, tiempos compartidos, etc. Y ESAS SON DECISIONES POLÍTICAS. Es necesario entonces, pensar cómo articular demandas para peticionar ante los organismos públicos sobre todas estas cuestiones vinculadas con los recursos y tiempos, en forma urgente y colectiva, para alcanzar una inclusión en los términos de la legislación que se constituyan en un acto (o muchos) que garantice derechos, no que los vulnere.



"ATRAVESANDO BARRERAS DESDE LAS CIENCIAS"

Por Alicia Crespo; Alejandra Peredo, Mariana Marchese, Lorena Nijamin*

INTRODUCCIÓN

ARTÍCULO 2°.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.[1]

"Los nuevos escenarios sociales demandan de la escuela, una función renovada que permita ampliar las oportunidades de todos los chicos y chicas. En el trabajo cotidiano en las aulas se hace evidente la necesidad de construir nuevos recorridos escolares que permitan favorecer la adquisición de saberes".[2]

Nuestra Escuela de Recuperación cuenta con una población de niños que requería la posibilidad de contar con mayor tiempo en la institución. La misma está dirigida a alumnos con necesidades educativas que requieren la intervención de la modalidad de educación especial, causadas por factores orgánicos, psicológicos o sociales, de carácter transitorio o permanente. Es

* Docentes de la Escuela de Recuperación N° 12

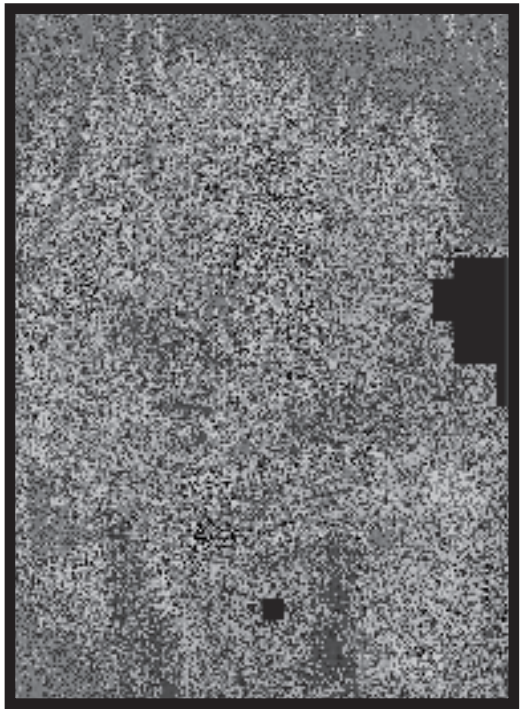
1. Ley de Educación Nacional N° 26.206
2. Silvia Dubrovsky-"Vigotsky su proyección en el pensamiento actual ". " El valor de la teoría sociohistórica de Vigotsky para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar". Cap 4.

una institución de jornada simple. Algunos niños asisten al turno mañana, otros al turno tarde. En la mayoría de los casos permanecen al mediodía, almuerzan y se retiran. Para muchos es la única alimentación que reciben en el día.

A partir de esta situación se comienza a pensar un formato de actividad y tiempo institucional que pudiese instrumentar prácticas educativas inclusivas. Para ello se establece la posibilidad de trabajar con una Jornada extendida a partir de la modalidad de taller, ya que el mismo permite un "aprender haciendo".

Una escuela con más tiempo es una escuela que cuenta también con otros tiempos para plantearse propuestas que contribuyan a que ese tiempo del que ahora dispondremos, sea productivo en términos de aprendizaje para nuestros chicos y chicas.

A partir de esta mirada se piensa en recorridos desde el Área de Ciencias Naturales. Desde un enfoque interdisciplinario, las Ciencias Naturales proporcionan elementos para comprender y situarse en el mundo, pero además contribuyen en la construcción y alfabetización básica, como así también en la formación ciudadana. En este sentido es que entendemos que la alfabetización permite a un niño no solo conquistar sus palabras e ideas, sino además dejar una huella permanente a partir de su escritura.



A lo largo de este trabajo se compartirá la búsqueda que nos llevó a descubrir otros caminos posibles que nos interpelaron y nos llevaron a poner en duda ciertas representaciones que tenemos de los niñ@s y de sus modos de transitar la escuela.

AQUÍ Y AHORA / COORDENADAS DE NUESTRO MUNDO - ESCUELA

La complejidad de este tiempo quizás radique en la densa trama de múltiples y variadas transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas que, desde hace tres décadas, se vienen sucediendo en todo el mundo, y que han asumido en los distintos países latinoamericanos rasgos particulares. Así pues, la sociedad actual se enfrenta con viejos y nuevos problemas.
Las actuales condiciones de globalización así como el desplazamiento del Estado y su sustitución por la "promesa del mercado", han trasformado a los ciudadanos en consumidores y a l@s que no consumen en sujetos innecesarios, sobrantes para el mercado y peligrosos para el sistema.

El mercado, a diferencia del Estado, no impone un orden simbólico articulador ni un sustrato normativo que comprenda a todos por igual, pues sólo se dirige a un sujeto, y éste únicamente tiene derechos como consumidor, y no las obligaciones y derechos inherentes a todo ciudadano.

En el momento en que las instituciones, sus voces y sus discursos tambalean y se desmoronan, al mismo tiempo entran en crisis y caen sus producciones, es entonces que el ciudadano, la infancia y el alumno, como cuerpo de significaciones, se encuentran actualmente en nuevas condiciones.

Caídos los modelos de autoridad y de identificación históricos, se generan otros referentes, con nuevos códigos, lenguajes, espacios y otros tiempos.

El mercado ha instituido un nuevo ideal del yo, un imaginario nuevo que produce un horizonte de aspiraciones, un espejo donde mirarse, en el que algunos se ven,

otros se visualizan como diferentes y muchos otros invisibles.

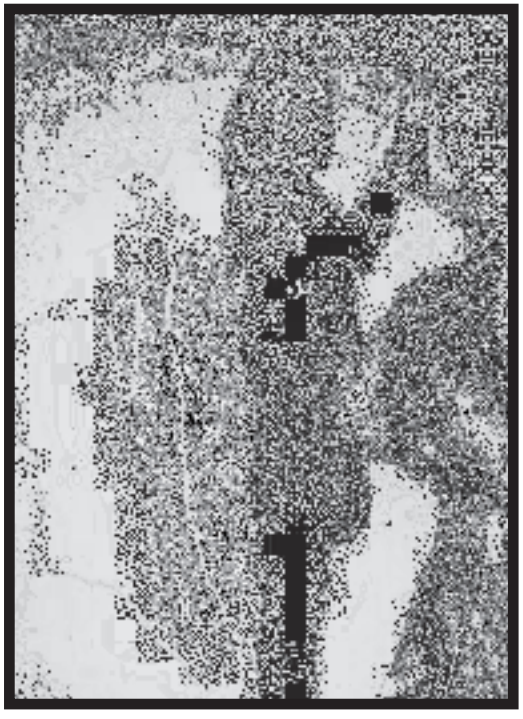
Es precisamente esta condición de invisibilidad, de no registro del otro, la que genera actitudes violentas. Esa violencia también es la búsqueda de un marco, de un continente para su vida.

Búsqueda de una estabilidad "externa", indispensable para superar las etapas de crecimiento emocional. Búsqueda de un marco fuera del hogar... buscar un poco más lejos, búsqueda por la importancia que genera la carencia de instituciones capaces de satisfacer las necesidades de un/a niñ@.

Para poder visualizar la violencia como una respuesta de urgencia a las situaciones de emergencia, es indispensable aceptar que la violencia puede constituir un lenguaje, incluso como expresión fallida, un lugar donde aún los sujetos no pudieron expresarse a partir de las "palabras, y/o los "sentimientos".

Inmersa en estas transformaciones, la Escuela no ha permanecido inalterada. Por el contrario, las consecuencias y efectos de los profundos cambios sociales, su velocidad y sus avatares, la interrogan profundamente.

Como pilar fundamental del proyecto nacional, enfrenta diversos desafíos que ponen en jaque las concepciones tradicionales que la sostienen como institución



"homogeneizadora", "subjetivadora" y "emancipadora" de los sujetos.

Enfocándonos en nuestro territorio, nuestra escuela se ve inmersa en esta trama social, cultural y política. La población se caracteriza por estar compuesta por niños que provienen de familias con situaciones donde se expresan diversas carencias, situaciones de violencia, donde es necesario generar condiciones básicas de cuidado y atención de la salud de sus hijos.

Trabajamos con familias con tipologías complejas, que transitan por situaciones de extrema exclusión y vulnerabilidad social, organizando sus vidas en el día a día, en situaciones de profunda incertidumbre acerca de lo que vendrá. El futuro se les presenta como un tiempo difícil de proyectar.

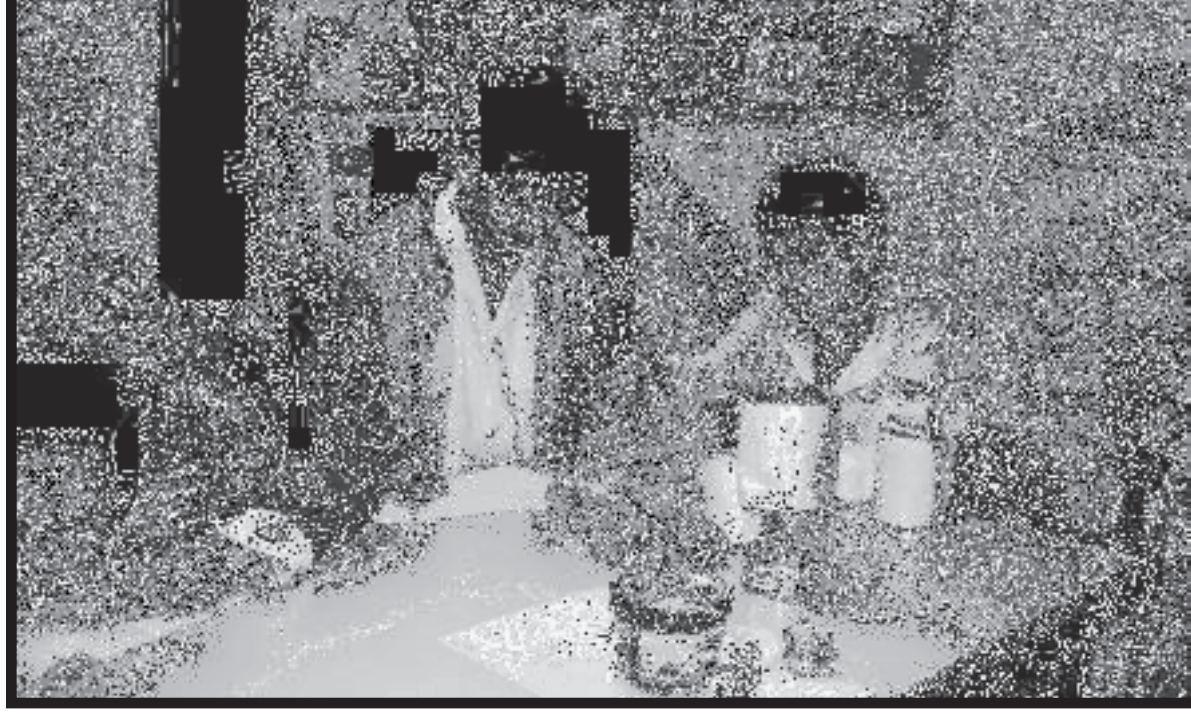
Muchos de los niñ@s habitan en inquilinatos, hoteles o casas tomadas. Otros viven en hogares de menores a la espera de una adopción y otros permanecen el mayor tiempo solos o al cuidado de personas mayores.

Anclada en esta realidad, se observa con mayor frecuencia en la vida escolar una pérdida de horizontes que nos enfrenta al desafío de construir otras referencias y sentidos.

¿QUÉ PIBES ESTÁN HOY EN LA ESCUELA? ¿QUÉ VES CUANDO LOS VES? UNA HIPÓTESIS POSIBLE

Solemos pensar la infancia desde la idea que hemos construido, a lo largo de la propia vida, sobre lo que es un/a niñ@: representación forjada en base a la conjunción de lo que nos han transmitido, las propias vivencias y de lo que la sociedad propone como modelo de niñ@. Pero esta representación de lo que se supone que debe ser un/a niñ@, de l@s niñ@s ideales, choca contra l@s niñ@s reales, de verdad, con l@s que nos encontramos cotidianamente. Y esto trae dificultades.

Un/a niñ@, en principio, es un sujeto en constitución, forma parte de un mundo familiar, escolar y social. Hay diferentes culturas, y diferentes espacios para el/la niñ@ en cada cultura.



Hoy existe una exigencia desmedida en relación a lo que "debería hacer" todo sujeto en los primeros años de su vida. Así, se supone que debe poder:

- incluirse en una institución a los dos años, o antes.
- aprender a leer y a escribir antes del ingreso a primer grado.
- sostener ocho horas de escolaridad a los seis años (a veces antes), estar gran parte de esas horas quieto, atento y respetando normas.
- aprender lo que se le enseña, en los tiempos y modos esperados.

Frente a esto son muchas las situaciones en las que l@s niñ@s rompen lo esperable, rompen con ese "ideal de niñ@". Incluso con el que plantea el Diseño Curricular vigente.

"L@s chic@s no vienen como antes": esta frase, común en las escuelas en los últimos años, sintetiza la sensación de que las actuales presencias, ya no nos recuerdan esos cuerpos moldeables imaginados en el pasado.

Las infancias que aquí planteamos se expresan, además, en un mundo en el que l@s adult@s también nos sentimos muy presionados, exigidos en exceso. Así, padres y docentes suelen suponerse fracasados si l@s hij@s o l@s alumn@s no cumplen con aquello que la sociedad demanda.

Podríamos enumerar algunos signos que dan cuenta de los escenarios institucionales: docentes agobiados, desorientados, cansados y que dicen "no pueden… ….ni podrán…. son pobres….; con las familias que tienen qué se puede esperar… .; ya no van a aprender….; este niño no es para esta escuela…"

A nuestra escuela ingresan l@s niñ@s con muchas certezas que dan cuenta de su historia escolar, de sus aprendizajes y de ellos mismos, a partir de sus pensamientos y palabras.

Tenemos algunos encuentros para que puedan conocer la escuela e iniciar un vínculo de trabajo y confianza como condición necesaria para futuros recorridos pedagógicos.

… Un niño de siete años ingresa a la institución derivado de la escuela primaria común donde repetiría por segunda vez el segundo grado. Se presenta calmo y disgustado porque tiene que abandonar a su colegio y a sus compañeros. Luego de relatar claramente sus sentimientos, finalmente se le pregunta:

-¿Qué esperás que ocurra en esta escuela?
A lo que responde sintetizando desde su propio recorrido en la escuela, mirando la mesa:
-Que me traten mejor.

En otro encuentro, una nena que también ya "atesoraba" varias repitencias,

dificultades en la relación con sus pares, etc, etc., al preguntarle:
-¿Me mostrarías algo que vos sabes? Lo que vos elijas.
Recostándose sobre su antebrazo respondía:
-No, yo no sé nada.

Un/a niñ@ es un sujeto que está transitando un proceso de encuentro con el mundo. En las primeras imágenes de la infancia se puede pensar en ell@s como ávid@s, curios@s, inquiet@s, movediz@s, todo esto da cuenta de la actividad que acompaña los procesos de adquisición intelectual que se inician siempre en la acción directa sobre los objetos a conocer.

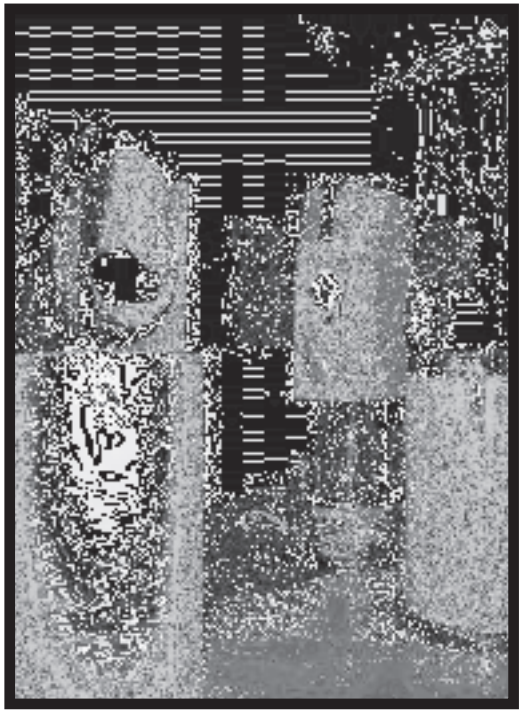
¿Y si habilitáramos un lugar para la incertidumbre en el tiempo escolar?

¿Si nos propusiéramos algunos tiempos diferentes?

¿Si recuperáramos la construcción del conocimiento a partir de la propia experiencia?

¿Y si diéramos lugar a las palabras?

En este escenario, las prácticas educativas se dan en un contexto imprevisible y, por momentos, sumamente difícil de entender. La tarea de enseñar se torna cada vez más compleja. Las instituciones educativas ven amenazada su identidad y su razón de ser frente a un alumnado que resulta "extraño". Esta realidad desafía a la construcción de otros vínculos y nos confronta con la necesidad de modificar ciertas estrategias pedagógicas e institucionales.



¿SER DOCENTES DEJANDO DE SERLO?, ¿REINVENTARNOS?

Al decir de Silvia Bleichmar, *"hay tiempos que permiten pensar y hay tiempos que convocan a hacer…este es un tiempo difícil…pero nos da la posibilidad de tomar una cuestión ética central de nuestra práctica, que es la posibilidad de la reflexión… poder repensar las variables sobre las que trabajamos"*[3].

La intervención en el espacio cotidiano del aula supone la existencia de una propuesta de trabajo. Es la oportunidad de abrir otro tiempo, apuntando a la singularidad, teniendo en cuenta el proceso de construcción de pensamiento de cada niñ@.

Para abrir otros espacios es necesario abandonar las certezas y preparar el lugar para que aparezcan nuevas narrativas, nuevos discursos, otras formas de "ver" la práctica y las variables que intervienen en ella. La tarea docente pasa a ser entonces parte de un proceso de análisis y ajustes sucesivos. Se pone en cuestión lo aparentemente instituido. Se promueve la caída de los discursos únicos, la palabra se diversifica y se produce el encuentro de nuevos sentidos en un trabajo complejo en el cual están involucrados, l@s alumn@s como protagonistas y l@s docentes como profesionales en una búsqueda permanente.

"Si aceptamos la imagen de la ocasión como una grieta que permite la instalación, la construcción de mundos, y la ocasión es, pues, algo que se da o que es dado, un suceso, ¿de qué manera se distribuirán las ocasiones?

¿Con qué criterio? ¿Con qué vara? ¿Cuáles son las condiciones para la libre y rica disponibilidad de ocasiones? (...) Un repartidor de ocasiones tiene un papel de mucha im-

3. Graciela Montes. La ocasión. Conferencia del 22 de julio de 2002 - Feria del Libro Infantil y Juvenil, Buenos Aires.
4. Material multimedial: www.tallerdeciencias12recup.blogspot.com

portancia en esta sociedad cruenta, tendría que aprovecharlo". Graciela Montes.

El punto es:
¿Qué queremos compartir con l@s pibes?
¿Qué problema podría crear una zona de trabajo común entre estas generaciones, niñ@s-docentes?
¿Qué preguntas despiertan los deseos de l@s docentes al planificar sus intervenciones en las aulas?
¿A qué niñ@s están dirigiendo estas decisiones pedagógicas?
¿Hay algo que los docentes deciden enseñar?
¿Hay algo que los docentes deciden omitir?
¿Hay algo que los docentes deciden recortar?
Toda decisión lleva consigo una ideología que la precede y es su real argumento.

¿SE PUEDE GARANTIZAR LA EDUCACIÓN Y EL CONOCIMIENTO COMO DERECHO PERSONAL Y SOCIAL?

Partimos de la premisa de que todos conocemos mucho acerca de las cosas con las que interactuamos cada día. El reto consiste en generar juntos un espacio en el que circulen las ideas y las palabras. En el que sean capaces de expresar las dudas, los errores, las incertidumbres, para finalmente aproximarse a una comprensión más sistemática de la realidad.

Desde este marco se genera un encuadre de trabajo en que l@s niñ@s puedan plantear preguntas y anticipaciones, realizar observaciones y exploraciones sistemáticas, contrastar sus explicaciones con las de los demás, se aproximen a las ideas propuestas por los modelos científicos escolares. Esto implica aceptar la necesidad de equivocarnos, es el error el motor que proporciona la búsqueda de nuevos caminos hacia la construcción de un conocimiento más cercano a lo que se puede considerar como una "verdad" provisoria, hasta que surjan nuevas dudas y se inicien otros caminos de búsqueda.

Se establece entonces un posible recorrido, una hipótesis inicial de trabajo desde las Ciencias Naturales, un cuerpo de contenidos a enseñar, que se iría ajustando día a día en la tarea concreta junto a l@s pib@s en el aula.[4]

En paralelo con estos aprendizajes l@s chic@s irán construyendo la noción de ciencia como actividad humana, que propone modelos y teorías para explicar la realidad, que pueden ir cambiando y están siempre influenciados por contextos y momentos históricos diversos.

¿Incertidumbre? ¿Dificultades frente a la práctica? ¿Qué variables están presentes?

Y nuevamente la incertidumbre, la dificultad frente a la práctica nos remite a preguntarnos acerca de las variables que están presentes, el reconocerlas nos brinda elementos para elaborar nuevas hipótesis y ponerlas al trabajo. Algunas de

Ventana sobre la utopía

(...)
"Ella está en el horizonte....
Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía?
Para eso sirve: para caminar".
(...)

Eduardo Galeano

"Las Palabras Andantes", Buenos Aires, 1993

ellas son certeras, otras se refutan, otras no se comprenden, pensar junto con otros qué tenemos que hacer, cómo tenemos que hacerlos y por qué lo haremos, permite problematizar la práctica. Contar con un espacio para reflexionar y conceptualizar junto con otros nos ha permitido ampliar y enriquecer la mirada.

Si se piensa la práctica como un lugar de llegada, de confort, es casi imposible iniciar el camino, ya que bajo este supuesto se expresa la ideología por la que, al menos, algunos quedarán afuera de la misma. Se torna necesario repensar la educación como un espacio en el que cada niño/niña pueda expresar aquello que es inesperado, aquello que es verdadero y que da cuenta de su capacidad como sujeto.

Es el modo en los/ las docentes transitamos las aulas lo que nos permite poder reconocer y construir otras tramas, y así probar algunas respuestas posibles a las viejas situaciones ya instaladas. Siempre provisorias, siempre perfectibles, pero que además nos permitan caminar.

BIBLIOGRAFÍA

• Corea Cristina, Lewkowicz Ignacio: "Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas". Buenos aires: Paidos, 2004.
• Cuadernos para el aula, ciencias naturales 1ª ed – Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
• Diseño Curricular para la Escuela Primaria, primer y segundo ciclo de la escuela primaria, educación general básica / dirigido por Silvia Mendoza. 1ª ed. 1ª reimp- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2012
• Dubrovsky, Silvia "Vigotsky su proyección en el pensamiento actual ". "El valor de la teoría socio-histórica de Vigotsky para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar" Cap 4.
• Duschatzky, Silvia: "chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones / Silvia Duschatsky y Cristina Corea. 1º ed. 6 reimp. Buenos Aires: Paidós 2009.
• Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo Argentino, Orientaciones 1 , 2009 , Ministerio de Educación , Presidencia de la Nación.
• Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206.
• Montes, Graciela. "La ocasión". Conferencia del 22 de julio de 2002 - Feria del Libro Infantil y Juvenil, Buenos Aires
• Proyecto Educativo Escuela Nº 12 Recuperación, "Entraman12"
• Storino, Silvia. "Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada". 1ª ed. Buenos aires: Ministerio de Educación de la Nación.
• Tignanelli, Horacio Luis. "Propuestas para la enseñanza en el área de ciencias naturales" / Horacio Luis Tignanelli y Romina Costa. 1ª ed – Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 2012

PENSAR JUNTXS

ESPACIO DE TUTORÍAS

EL DESAFÍO DE PENSAR JUNTXS

La tutoría como modo de producción de conocimiento

La tutoría es un dispositivo de producción de conocimiento del Congreso Pedagógico de UTE, que propone construir formas de diálogo entre participantes. Esta modalidad surge como una respuesta a las necesidades de lxs trabajadores de la educación de contar con espacios para pensar juntxs. Ponentes y tutorxs habitamos este espacio desde hace mas de 10 años para compartir y provocar la discusión entre pares -más allá del cargo o de la función docente-, para dar lugar a la pregunta y sentido al proyecto educativo, como política sindical que trabaja por una fuerte articulación entre lo colectivo y lo pedagógico.

Este espacio de trabajo conjunto entre ponentes y tutorxs adquirió diferentes formatos y modalidades en el transcurso de los Congresos. Por ejemplo, en el 2005, se hicieron talleres de escritura. María Paula González[1] dice sobre los mismos: *"son espacios donde reflexionar, donde reformular las temáticas y problemáticas que preocupan a los trabajadores de la educación. Son espacios para ser protagonistas en proceso de análisis y de síntesis; de expresión de las dudas que se nos presentan a diario en el ámbito educativo y que habilitan a nuevas dudas y cuestionamiento de las certezas impuestas, tomando distancia y escuchando otras ideas que nos coloquen más allá de las certidumbres, de expresión de nuevas narrativas, poniendo en juego las voces que nos constituyen como sujetos sociales y que nos permiten abordar las diferencias de una manera compleja".*

Estas reflexiones ponen de manifiesto que la escritura no es algo dado o natural; aprendemos en nuestro trabajo como docentes y a través de prácticas institucionales cómo se debe escribir y cómo no, es decir, cómo se debe pensar y cómo no. Si sospechamos de estas formas naturalizadas, muchas veces cristalizadas y que intentan pacificar el pensamiento, al incorporar la pregunta acerca de cómo escribir de otra manera, se materializa una forma de enunciación propia que desestabiliza los códigos de una escritura armónica pero desingularizada. Requiere de una crítica vigilante de nuestros lenguajes, una puesta en juego de una voz que disemine sus significados de resistencia a la normalización de la lectura recta, llana y ortodoxa, hacia nuevas zonas de fricción del lenguaje que trabajen sobre y con los límites de lo pensable sobre lo educativo.

1. "¿Cómo escribimos y documentamos los procesos reflexivos?", María Paula González. X Congreso Pedagógico de UTE. 2005.

Toda escritura diseña territorios de conocimiento, práctica y poder. Un territorio es una composición de fuerzas, de movimientos, cuerpos, referencias y memorias, repleto de contingencias y acontecimientos que van dibujando y desdibujando sus contornos. El territorio escritural es una ficción epistemológica y política atada a una forma de la sensibilidad, de percibir el mundo, los cuerpos y sus espacios liminares, ese espacio del "entre" en el que transcurre la mayor parte de nuestras vidas, con sus roces y fricciones, sus errores y contradicciones, sus tentativas y microresistencias, sus fracasos y desganos, y que quedan clausurados por relatos educativos demasiados monolíticos y monocordes.

La escritura construye experiencia y distingue modos de vida y de interpretación. La ponencia que se incita a crear desde los Congresos es así una huella de nuestra tarea pedagógica que le imprime un tono propio. Esto implica quebrar los automatismos lingüísticos que, en su recurrencia sistemática y en su repetición excesiva, dicen lo que ya se sabe que se sabe y se espera escuchar. Por eso mismo, la escritura es una acción política, tal como se afirmaba en el Congreso Pedagógico del 2006, *"porque pensamos las ponencias como una práctica reflexiva entre docentes, una recuperación de autorías, una construcción colectiva de conocimiento, una convocatoria que nos compromete con los derechos de todxs".*

De este modo, podemos pensar que las formas de la escritura nunca son inocentes, ni las palabras, ni las imágenes; la realidad no habla por sí misma, cobra sentido a través de mediaciones discursivas y, de alguna manera, la tutoría es un espacio de aprendizaje complejo e inacabado en el hacer, el deshacer y el rehacer las significaciones, absolutamente clave para quebrar la neutralidad pasiva del sentido. El espacio de tutorías reflexiona acerca de cómo lxs docentes estamos formadxs para escribir lo que debemos escribir, aquello que la burocracia administrativa del sistema educativo nos impone, pero a partir de esta propuesta de escritura del Congreso se estimula el desarrollo autónomo y solidario y el surgimiento de la propia voz.

Pretende desbordar las fronteras de los refugios ya conocidos de los saberes corporativos, para poner a circular sus acuerdos y desacuerdos en un descalce zigzagueante entre lo dado y lo creado, lo estándar y lo singular. Como tutorxs intentamos escribir desde la solidaridad porque nos interesa lo que escribe la/el otra/o sujeto, queremos que despliegue su escritura, participamos como escritorxs y lectorxs promoviendo la creatividad, encontrándonos con el disfrute de otro pensar y también con la angustia de no saber su desenlace y con la posibilidad del equívoco.

Intentamos desde el Congreso Pedagógico de UTE, vitalizar una economía política y pedagógica de las palabras y una poética de la escritura movilizada por la igualdad, en una relación horizontal entre compañerxs como condición de un proceso inacabado, siempre multiforme, de pensar el presente de la educación pública, en un convite por construir nuestras propias pedagogías.

Una práctica de pensamiento y acompañamiento político-pedagógico

Cada Congreso llevó la impronta de las condiciones de la época, para discutirlas y transformarlas. Encontramos que en el 2002, luego de la crisis del 2001, lxs tutorxs sostenían la pregunta *"¿qué significa ser maestrxs hoy, en la escuela de la Ciudad?"*, cuando se hizo presente la pauperización, la marginalidad, las formas explícitas y encubiertas de exclusión en las escue-

las, y ese "interrogante surge con el fin de pensar los aportes pedagógicos a los procesos de igualdad en el país".

Entonces, la tutoría como práctica de pensamiento político y acompañamiento pedagógico busca construir una relación cooperativa, dialógica y afectiva con lxs tutorizadxs. Al mismo tiempo que se arma una relación cooperativa para "pensar juntas/os", se promueve desarmar en esa misma interacción los modos autoritarios de vincularnos con la escritura y la lengua.

Tal como decía Mario Heller en el 2002: *"ser protagonista de la producción es una provocación que desafía el ser consumidores de patrones de comportamiento preconfeccionados". En el trabajo de tutorías "la forma unipersonal "se"* (Heller, 2002), se transforma en un *"nosotrxs"* que discute los "formatos escritos que presentan obstáculos, dogmas: libros de actas, proyectos, cuadernos de comunicaciones, pueden estar generados desde la perspectiva del control" (Daniel López, 2004). Como esto nos ha provocado miedo a posicionarnos, las tutorías buscan construir horizontes para sostener debates pensando que *"la discusión no sea un peso sino una herramienta para la democratización de la escuela y el conocimiento".*[2]

El espacio de tutorías y las intervenciones tutoras han puesto en cuestión los modos de escritura "subordinados" a formatos que ocultan la complejidad del trabajo docente, escrituras en las que desaparecen las preguntas de lxs actores institucionales, palabras con una intensa carga teórica, legal, curricular y política que son vaciadas en aquellos formatos. Este espacio y nuestras intervenciones proponen releer otras escrituras o instrumentos para el trabajo docente que necesitan ser repreguntados y dialogados para que sean realmente apropiados en la organización institucional.

De esta manera, las tutorías abren un espacio de encuentro entre la palabra de la/el ponente y la palabra de la/el tutor/a en una dialéctica que apuesta a descubrir, crear y recrear fugas a lo ya dado, a lo instituido, que alienta un pensar compartido sobre la cuestión elegida para la ponencia.

Entonces la ponencia surge de un pensar y un repensar, formular y reformular reflexiones y sentires en el acto desafiante que propone la escritura, que en un juego interactivo posibilita conocer y reconocer la propia voz y también reconocerse en la voz de otra/o. Además, otros formatos de ponencia se han incorporado en este trabajo de producción y reconocimiento de saberes docentes. Dado que las imágenes cobran relevancia, transmiten el trabajo pedagógico y el posicionamiento político-ideológico, otro lenguaje aparece en escena: el lenguaje cinematográfico. A partir del año 2012 invitamos a lxs trabajadorxs de la educación a ser protagonistas de la producción y sistematización de experiencias pedagógicas relevantes, mediante la realización de audiovisuales en torno a una práctica áulica, escolar, institucional, comunitaria, social, y cultural.

Construir el diálogo desde la igualdad

Sabemos que las representaciones sociales nos llevaron a pensar al "tutor" desde una relación asimétrica con un otrx a quien se considera desigual, ya sea por su edad, conocimiento o posición en la escala social. Sin embargo, en los Congresos Pedagógicos proponemos este espacio de tutorías como forma de acompañamiento y diálogo entre pares, entre colegas, superando el sentido verticalista y la relación de poder inherente, para aventurarnos en encuentros igualitarios

2. Daniel López. Presentación del IX Congreso Pedagógico de UTE. 2004

que promuevan el debate como acto político descolonizador y emancipatorio de las formas de pensamiento y escritura.

En este sentido, la emancipación no es un proyecto que esté fundamentado de antemano, es una interrogación radical sobre de qué cosa debemos emanciparnos. La emancipación en la tutoría estimula la organización vital de un saber que lxs docentes construyen en el día a día de la escuela.

Es un diálogo mediado por escrituras y lecturas e imágenes desde donde emergen subjetividades, desde donde se construyen escenas, sentidos, teorías o propuestas pedagógicas, y desde donde se reconstruyen los fundamentos filosóficos que dan origen a la educación y a la escuela que queremos, avanzando hacia la democratización de los conocimientos, la participación y la ampliación de derechos.

Así pensado, el "espacio de tutorías" es un dispositivo creado para el encuentro entre escribientes y lector/a, entre producciones materializadas en letras o videos y acompañantes, donde la imagen del tutor/a se articula con una multiplicidad de pensares y sentires mancomunados en un equipo que intenta ir junto al autor/a en el proceso de comunicación de sus saberes teóricos-prácticos, en la vibración de su voz y en la ejercitación de la docencia como intelectuales críticos.

De esta manera, el texto se convierte en el lugar de ese encuentro, un encuentro que genera desencuentros, desavenencias, conflictos y tensiones, para volver a encontrarnos desde la renovación subjetiva que implica todo proceso dialógico; cambio y transformación de las herramientas conceptuales y simbólicas que nos atraviesan.

Este proceso se lleva a cabo a través de un teclado y una pantalla que nos conecta, por eso, en la mayoría de las situaciones, tiene un origen marcado por el desconocimiento de los sujetos, desconocemos los cuerpos, los rostros, los gestos, las muecas, no hay expresiones ni entonaciones, solo proceso imaginativo que pueda despertar el entramado de las letras. Esas letras empiezan a provocar, a movilizar, a inquietar, a mover interés, tanto para el armado de la ponencia como en cada devolución; interacción necesaria para crear el vínculo, vínculo necesario para gestar el diálogo, diálogo necesario para caminar juntxs.

En este sentido, desde el espacio de tutorías, vamos conversando con el texto y con el/la autor/a, intentando construir otras alternativas y otros textos que complejicen la mera observación de nuestras prácticas.

Esta doble dimensión del diálogo abre una nueva conceptualización para pensarnos como sujetos entrecruzados por los bagajes históricos, sociales y culturales que nos conformaron, el texto vive en un contexto que da cuenta de lo escrito como texto implícito por descubrir, y desde allí, como equipo de tutorxs, vamos interviniendo en un espacio de producción ajeno, tensionando ese texto, problematizando situaciones, interrogando sentidos. Ese diálogo dual deviene en conversación multiplural. Las múltiples voces que toman cuerpo a través de las palabras van originando producción de subjetividad y aportes al debate público-pedagógico.

Considerar las tutorías como espacio dialógico, como espacio de encuentro y de conversación, supone abrirse a las tensiones propias que se originan a partir de la contraposición entre posicionamientos cerrados, estereotipados, inmutables y argumentaciones que inviten a la apertura, originalidad, creatividad, intentando

posibilidades de permanente superación.

Son tensiones vinculantes porque en la medida que se explicitan y se conversan, se produce el intercambio y el acercamiento; se manifiesta y desarrolla en distintos niveles y contribuye a generar la producción del material escrito o audiovisual que se quiere compartir.

Desafíos y dificultades en el proceso de autorías

Nuestra posición como tutorxs no resulta fácil, ya que está cargada de todas aquellas representaciones y prejuicios que predominan en la vida escolar sobre la evaluación y la corrección. Lxs tutorxs también somos autorxs de textos en cada línea que escribimos. Por eso, la tutoría implica una relación no subordinada y creativa entre tutorx-ponente, un estar implicado "con" y "entre", "con" la participante y con el compromiso de un pensamiento crítico, y "entre" las escrituras. Esto implica ejercitarse en una sensibilidad crítica que combine el afecto y la perspicacia intelectual, que nos distancie de modos evaluativos e imperativos que suelen cercenar u obstruir el diálogo.

Aparecen tensiones entre lo que se quiere escribir, lo que se escribe y lo que se lee. La lectura abierta y comprometida permite la distancia próxima para abrir nuevos interrogantes.

Otras tensiones con las que nos encontramos en los espacios de tutorías son: entre la explicación y la conceptualización; las que surgen entre interrumpir el proceso de escritura del/la autor/a o avanzar en nuevas posibilidades que despiertan su inquietud; entre criterios políticos, ideológicos y pedagógicos.

¿Qué siente la/el tutor/a escritora/r cuando tiene que acompañar la escritura en forma simétrica con un otrx que escribe? En principio, mucha responsabilidad, a veces desilusión cuando se espera otro escrito, al mismo tiempo pánico y pasión por la tarea, éxtasis por el desafío y dudas sobre cómo decir tal o cual cosa. Muchas veces es fácil señalar la sintaxis, la ortografía, pero no así el estilo que caracteriza cada escritura.

A través de aportes, preguntas, y sugerencias, se intenta tramar la ponencia para que aparezca la propia voz del participante, de manera de construir autoría intelectual y saber pedagógico. Asimismo, las tutorías que hacemos con intervenciones concretas desde y sobre la escritura del/la ponente, también muestra su propio posicionamiento político, pedagógico y teórico.

Esta modalidad de construcción colectiva de conocimiento entre trabajadorxs de la educación, que se hace en el aquí y ahora de cada encuentro virtual o presencial, busca entre resistencias, equívocos y cuidados, construir un modo del intercambio que sea hospitalario, tratando de despejar las relaciones jerárquicas que nos gobiernan en nuestras subjetividades docentes, las formas hegemónicas y desapasionadas de vincularnos con la escritura y también desafiar el uso instrumental del lenguaje que lo ata a formas funcionales y utilitarias que arrasan con su vocación poética y emancipatoria.

Soltar la lengua contra el silencio y la obediencia

De este modo, el espacio de la tutoría es una apuesta a soltar la lengua y a recobrar la dimensión lúdica y creativa de la autonomía intelectual como trabajadorxs de la educación, esos modos de hacer y vivir lo educativo que no impugnen su experimentalidad crítica ni supriman la heterogeneidad radical de registros, hablas, cuerpos, identidades. Nos (re)conecta con la magia de las palabras y su travesía creativa.

En nuestras escrituras habitan historias sociales y personales, tradiciones de formación pedagógica, conflictos institucionales, disputas políticas, y también se revelan tonos, gestos, miradas, silencios y omisiones. En esas escrituras que hacemos como tutorxs traficamos e intercambiamos sentidos construidos sobre el conocimiento, su modo de producción, su circulación, diálogos tanto explícitos como tácitos, que van elaborando los debates que se quieren abrir, plantear, reflexionar.

Siempre nos sentimos atravesadxs por la pregunta política que articula el trabajo del participante y también de la tutoría, lo que supone una arriesgada aventura pedagógica como trabajadorxs intelectuales, porque es una alteridad que se presenta en un texto propio, un ensayo conjunto no de intrusión sino de desapego a las formas de privatización y minorización de los saberes docentes.

Como todo lenguaje es un territorio de intervención crítica y política, la tutoría se convierte en una apuesta por abrir procesos de pensamiento colectivo y también a interferir o desviar la gestión técnica de la palabra, con su compulsión al registro único de lo útil, programático, funcional, competente.

Esta inquietud siempre presente por el sentido de la escritura, ya la planteaba agudamente Elsa Lombardo para el Congreso del 2004:
"Queremos rescatar la palabra en función de trabajar climas adversos y situaciones conflictivas en la escuela, para evitar el disciplinamiento que lo encorseta obligándonos a "cerrar la boca" privándonos de la voz interior y exterior (…) Apostamos a repensar la palabra para evitar el elogio del silencio impuesto en aras de cualquier pudor civilizado".[3]

Por eso mismo, la práctica de la tutoría persigue una lengua emancipatoria, de descolonización intelectual y sensible, un ejercicio de soberanía pedagógica.

ELABORACIÓN

Ana María Rodríguez, María Paula González, Cristina Mazzeo, valeria flores, con los aportes de Daniel López y Alejandra Gómez.

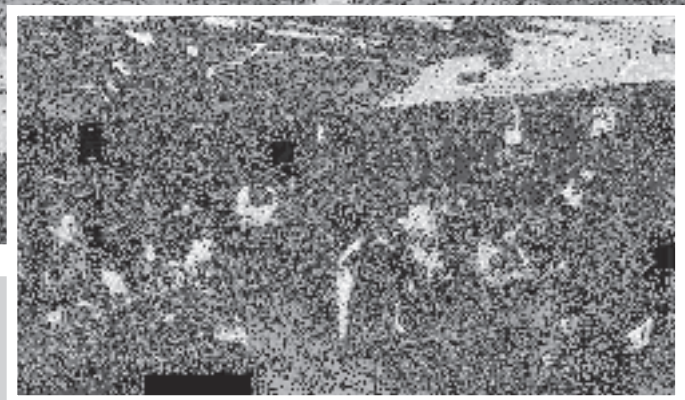
EQUIPO DE TUTORXS DEL XIX CONGRESO

Carla Wainsztok, Atilio del Franco, Ana María Rodríguez, Lautaro Soria, Silvia Sánchez, Gustavo Raide, Daniel López, Valeria Flores, María Paula González, Guillerma Bottassi, Nancy Gutiérrez, Mónica Fernández, María Inés Vega, Cristina Mazzeo, Gloria Moreno, Carola Noriega, Teresa Manera, Pablo Salazar, Cristian Pinedo, Lucila Lucaioli, María Cerneira, Alejandra Gómez, Elida Vieites.

COLABORADORXS

Diana Colombo, Verónica Hernández, Adriana Cartasegna

3. "El poder de las palabras", Elsa Lombardo. Congreso Pedagógico. 2004



Comisión Directiva de UTE
Marzo 2012 - 2016

• Eduardo López, Secretario General • Guillermo Parodi, Secretario Adjunto • Ana María Ríos, Secretaria Gremial • Rubén Berguier, Prosecretario Gremial • Felix Adrián Montero Biot, Secretario de Actas y Administrativo • Esteban Sueyro, Secretario de Organización • Matías Woiciechowski, Prosecretario de Organización • Graciela Cingolani, Secretaria de Finanzas • Alejandro Demichelis, Secretario de Relaciones Institucionales • Mariano Denegris, Secretario de Comunicación, Prensa y Difusión • Claudia Mario, Prosecretaria de Comunicación, Prensa y Difusión • Angélica Graciano, Secretaria de Educación y Estadísticas • Sergio Fernández, Prosecretario de Educación y Estadísticas • Mariano Mango, Secretario de Gestión Privada • Roxana Rogalski, Secretaria de Acción Social y Salud • Mabel Sampaolo, Prosecretaria de Acción Social y Salud • Gustavo Chizzolini, Secretario de Derechos Humanos • Carlos Guerrero, Secretario de Cultura • Alejandra Bonato, Secretaria de Igualdad de Oportunidades y Género • Eloísa Barreiro, Secretaria de Jubilados y Seguridad Social.
Vocales: Ariel Sánchez, Teresa Franco, Irina Garbus, Esteban Sotile, Verónica Pisetta.
Vocales Suplentes: Marcelo Parra; Carolina Brandariz, Elizabeth Glave, Rubén Buzzano, Matías Zalduendo, Cristina Rubio, Marcelo Creta.

Secretaría de Educación
Instituto Maestro Cacho Carranza
Director Daniel López
Equipo Edición: María Paula González, Ana María Rodríguez, valeria flores y Cristina Mazzeo

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

Escritos de docentes participantes en Mesas de Trabajo del XIX Congreso Pedagógico de UTE

XIX Congreso Pedagógico de UTE
Secretaría de Educación y Estadísticas
2014

XV CONGRESO PEDAGOGICO

"Poéticas de las Pedagogías del sur. Educación, Emancipación e Igualdad"

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

[El libro de los abrazos, " la cultura del terror", Eduardo Galeano]

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

Las poéticas de las pedagogías del sur, no son privativas de poetas ni de especialistas, son nuestras creaciones como trabajdorxs de la educación que buscan en las escuelas, en las aulas, en los patios, en las calles, en el sindicato, dar cuerpo a prácticas de emancipación e igualdad.

APERTURA 28 DE AGOSTO - 18 A 21 HS. SEDE UTE

consultas: 2015congresopedagogico@gmail.com