XXI Congreso Pedagógico UTE

Escuela Crítica y Emancipación

"Registros pedagógicos y su potencia transformadora de la Educación Pública"

UTE
CTERA / CTA

El XXI Congreso Pedagógico en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano / 2016
Escuela Crítica y Emancipación
Registros pedagógicos y su potencia transformadora de la Educación Pública

Secretaría de Educación y Estadísticas
Instituto Maestro "Cacho Carranza"

Director: Daniel López
Diseño: Nora Raimondo
Fotografía: de los autores y Leonardo De Bueno
Correcciones: Marina Pérez y Claudia Mario

Escritos de docentes participantes en Mesas de Trabajo del XXI Congreso Pedagógico de UTE 2016

Bartolomé Mitre 1984
Buenos Aires
Tel 011- 5552 9100
www.ute.org.ar

Indice

Eduardo López y Guillermo Parodi, **"El XXI Congreso Pedagógico en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano"** 1
Angélica Graciano y Carlos Ruiz, **"La defensa de la educación como un derecho de los pueblos"** 3
Daniel López, **"XXI Congreso Pedagógico 2016"** 6

JORNADAS Y ENCUENTROS PEDAGÓGICOS 2016 - 13

- V Encuentro de Educación Especial 2016 14
- Jornadas de Educación Técnica 2016 16
- Modalidad Adultos y Jóvenes. Encuentros Pedagogía del Trabajo 19
- Jornadas Pedagógicas de Docentes Curriculares 22
- Jornada Pedagógica: "El trabajo de enseñar en la escuela primaria" 25
- Jornada de Educación Inicial en UTE 2016 29

PONENCIAS ESCRITAS Y AUDIOVISUALES 32
XXI Congreso Pedagógico 2016 - Otras Ponencias 33

- *Luis María Blasco,* "Realismo, literatura y memoria barrial". 34
- *Ana y Santiago del Valle,* "Canta compañero, por siempre maestro. A Miguel del Valle (maestro detenido-desaparecido)".
Videoponencia. 39
- Alicia Celes, ""Querer escribir", un desafío para este equipo docente". 41
- *Úrsula Argañaraz*, "Entre culturas digitales y escritos en la hoja de un cuaderno". Videoponencia 48
- *Martín Acri,* "La educación técnico-profesional en Latinoamérica: primeras ideas y experiencias en Argentina en el siglo XIX"
- *Carla Wainsztok,* "Tecno (polis)". 56
- *Laura Invernizzi y Cinthya Pintado,* "Equipos de conducción. Otra mirada es posible". 60
- *Verónica G. Cetrángolo,* "Profanando las memorias. Pensar nuevos "nunca más"". 65
- *Pablo Salazar* (coordinador), "Todo lo que viene del otro merece ser escuchado. Norma Colombatto". Videoponencia. 76
- *Daniela Otero,* "Educación Sexual Integral, la construcción de una secuencia posible". 78
- *Laurencia Bozzo y Andrés Brolio,* "Cazador de ilusiones. Educación Sexual Integral con perspectiva de género". 85
- *Amancay Benetti, Agustina Gallino, Carola Noriega, Nancy Peñaloza,* "Voces que registran. ¿Qué es aprender con lxs chicxs?". Videoponencia. 92
- *Amancay Benetti, Roxana Quiroga y Claudio Botazzi,* "Expresaciones". La Escritura como herramienta pedagógica emancipadora. Videoponencia. 94
- *Érika Vanesa Tomé,* "Los ejes de la ESI en la balanza". 96
- *Daniel Alberto Peña,* "Formato escuela de reingreso". No es expansión inocua del sistema educativo. 102
- *María Alejandra Gils y María Mercedes Yanez,* "Apostando a la escuela pública con propuestas innovadoras: las instalaciones". 108
- *Mercedes de los Angeles Iriarte y Patricia Elvira Rossi,* "Los afrodescendientes, protagonistas de nuestra identidad nacional, ayer y hoy" 114

Editorial

XXI Congreso Pedagógico UTE

en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Presentamos aquí nuestras reflexiones, acerca de este XXI Congreso pedagógico "Escuela, crítica y emancipación". Manifestamos nuestra decisión inquebrantable de fortalecer el movimiento sindical siendo sujetos activos en la producción de conocimientos.

Nuestra posición, que es americana, expresa la tensión entre el pensamiento colonial (hoy expresado a través de capitalismo global) y nuestra perspectiva soberana como trabajadores de la cultura.

La manera en que esta tensión se viene jugando, en estos XXI años de congresos, identifican la dinámica del contexto en el que se desarrolla, entre democracia y dictadura, entre trabajo y capital, entre Nación y mercado, entre el derecho a educarse y la educación como bien transable, entre Verdad, Memoria y Justicia y la Impunidad, entre inclusión y exclusión; entre otras.

Estas tensiones se hacen presentes también en nuestro ámbito de militancia, en la vida de nuestra organización sindical que en 2017 cumplió sus 60 años de vida. Este congreso se hace también en homenaje a todas esas generaciones de trabajadorxs que con su esfuerzo construyeron este sindicato como herramienta para la dignificación de nuestra tarea y como garantía del derecho social a la educación de todos lxs argentinxs.

Desde su nacimiento, como Unión de Maestros Primarios en 1957, la actual Unión de Trabajadores de la Educación fue concebida como una organización integralmente activa para la construcción de una sociedad más justa, con el conjunto de las fuerzas transformadoras de nuestra comunidad.
Transformar la realidad no implica solamente un espacio de acción. Necesita, a la

par, un ámbito de reflexión en condiciones de articular las experiencias de cada compañero, de cada compañera, comprometidxs con un proyecto emancipador de la sociedad. Este espacio es claramente de reflexión-acción para la práctica pedagógica y al mismo tiempo para la acción político - sindical de nuestra organización.

Esta militancia pedagógica-sindical nos ubica en la dirección histórica del movimiento pedagógico latinoamericano. Un gigantesco movimiento que en las fábricas y en el campo, en las oficinas y en las escuelas produce y transforma. Nos sentimos parte de ese movimiento y acudimos a él con alegría pero también con toda nuestra potencia y con nuestra mejor herramienta: la Pedagogía.

Los trabajadores de la educación construimos mediaciones culturales que nos permiten recuperar los aspectos simbólicos e imaginarios presentes en nuestras prácticas educativas como una manera concreta para transformar la realidad. Por eso somos básicamente disruptivos con un contexto en el cual valores como el individualismo, la meritocracia, reaparecen al modo de restauración conservadora, en este tiempo que nos toca vivir, donde el pensamiento único pretende imponer un mundo sin conflictos ni contradicciones. El neoliberalismo pretende una educación que se mantenga "neutra" ante las injusticias y las desigualdades que se destacan por sus obscenos extremos, por sus violentos contrastes. A esto nos oponemos.

Nos oponemos también a un sistema político que se define "apolítico" que hoy conquista el estado y la democracia. Un sistema político que coloca los intereses empresariales por encima de la ciudadanía, desvinculado de las necesidades de nuestra comunidad, que construye las representaciones en base al marketing. Nos oponemos a un sistema que nos quiere desconectados de los que sufren, aislados e indiferentes.

Defendemos una pedagogía capaz de contar nuestros cuentos, nuestra historia y ponerla en movimiento. Un movimiento social que como marejada, nos religue, nos vuelva a poner en comunión para andar aquellos senderos que soñaron nuestros padres y nuestros abuelos, aquellos caminos de la Patria Grande de San Martín y Bolívar.

Estas páginas que siguen dan cuenta de todos estos sueños, de todos estos esfuerzos y también de nuestras realizaciones. Reflejan el trabajo cotidiano de lxs trabajadorxs de la Educación, las aspiraciones sociales que se encarnan y amplifican, se canalizan y proyectan en cada una de nuestras escuelas.

A continuación presentamos el trabajo del XXI Congreso Pedagógico, que da cuenta de nuestra persistencia en expresar la lucha de nuestro pueblo, una forma de interpretar lo nacional y lo latinoamericano y una insistente manera de "poner el cuerpo", de seguir la huella, de no detenerse, de saber que siempre la Escuela Pública Lucha, Enseña, Construye, Resiste y Sueña.

Felicitaciones a las y los maestras/os y profesoras/es que pusieron en común sus experiencias, sus anhelos, sus pensamientos y sus saberes sin otro motivo más que aportar a la defensa y mejora de nuestra escuela pública.

GUILLERMO PARODI
Secretario Adjunto de UTE

EDUARDO LÓPEZ
Secretario General de UTE y CTA Capital
Secretario Gremial de CTERA

La Defensa de la Educación como un derecho de los pueblos

La convocatoria del XXI Congreso Pedagógico de UTE “Escuela, crítica y emancipación” invita a las y los trabajadores/as de la Educación a volver sobre nuestros pasos y poner en cuestión el lugar de la escuela en la sociedad y en ello la construcción de una democracia plena y participativa.

Los congresos pedagógicos habilitan un tiempo y un espacio, unas coordenadas, para convertir en texto las prácticas docentes con sentido transformador, abren las posibilidades a una comunidad de pensamientos que asume una posición crítica y emancipadora. Entendemos que esta relación entre crítica y emancipación amplía los horizontes para pensar la idea de democracia en el actual contexto de dominio del capitalismo global. Plantear este problema es de alguna manera el propósito de este congreso que se pone en juego en diversas interpretaciones y estrategias de intervención ante las imposiciones de las políticas neoliberales.

En esta oportunidad, relacionar estos términos que se comprenden y complementan nos permitirá anticipar las modificaciones y transformaciones de las relaciones sociales mediadas por el mercado. Si permanecemos atentos a los trazos de la historia, podemos comprender la necesidad de una mayor democratización de la vida política, cultural y económica. Hoy nos encontramos ante un nuevo desafío intelectual, político y organizativo que demanda una ampliación de la compresión de un contexto adverso para la profundización de los derechos y de la propia democracia.

En la Declaración de Purmamarca, el Ministro Bullrich anuncia una revolución educativa que pasa por la creación del Instituto de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa para realizar los operativos de evaluación a nivel nacional, que son instrumentos de disciplinamiento a los docentes a partir de la manipulación de los datos obtenidos de nuestros estudiantes. Las recomendaciones del Banco Mundial y de la OCDE para los países periféricos están orientadas a debilitar los sistemas educativos públicos nacionales, abriendo paso a la mercantilización de la Educación y la tercerización de la producción de contenidos, del curriculum, a la obtención de "talentos", al emprendedurismo, que ocupan un lugar central en el modelo neoliberal de educación.

Tenemos que comenzar reconociendo que las políticas educativas planteadas a nivel nacional, impactarán en el territorio de la escuela. En este sentido cobra fuerza la idea de emancipación dado que suele ir unida a la necesidad de una mirada crítica de las políticas del presente. De aquí la relevancia de este XXI Congreso Pedagógico, que nos ubica a las y los docentes nucleados en nuestro sindicato como protagonistas activos de la lucha social y educativa.

Este Congreso sesionó durante todo el año 2016, nos planteó un fuerte desafío que involucra a todo el sistema educativo nacional, pues en sus primeros anuncios el PRO ya concibe la educación como un bien transable, no desde la perspectiva de derecho sino instalando un innovacionismo que desestructura el sistema, incorporando lógicas de mercado y actores supuestamente "filantrópicos" a través de fundaciones, asociaciones y ONGs. Progresivamente estas nuevas lógicas se instalan y a su vez desmantelan o desvirtúan el programa político-pedagógico contenido en la Ley Nacional de Educación.

Desde la UTE queremos fortalecer a las y los maestras/os y profesoras/es que luchan por la emancipación con sus estudiantes tal como plantea Paulo Freire:

"…La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto…".

Lo que está en disputa es la concepción del mundo y sus relaciones sociales.

A modo de cierre citamos el artículo 92 de la Ley de Educación Nacional que contribuyó a los debates del congreso y será una constante referencia de futuros debates.

Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley Nº 25.633.

d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley Nº 26.061.

e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.

f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes Nº 24.632 y Nº 26.171.

El conjunto de las luchas encaradas por los/las educadoras de Latinoamérica y el mundo se sustentan en la defensa de la educación como un derecho de los pueblos, enmarcado en las demandas de justicia social, de soberanía política y económica. Al igual que nuestro XXI Congreso Pedagógico, un conjunto de Foros se organizan alrededor del mundo para proteger los derechos de los que menos tienen. Esa es la posición ética de la cual parten todos nuestros debates.

CARLOS RUIZ — Pro Secretario Educación - UTE

ANGÉLICA GRACIANO — Secretaria Educación - UTE

XXI Congreso Pedagógico2016

Escuela, crítica y emancipación

Registros pedagógicos y su potencia transformadora de la educación pública

"Del Movimiento Pedagógico Latinoamericano no cualquiera forma parte. Se integran los compañeros que están convencidos de que hay que luchar para tener una escuela que no estratifique, que no reproduzca las desigualdades que produce la sociedad; forman parte quienes están convencidos de que la escuela tiene que servir para construir el pensamiento crítico que hace falta para que los que están estigmatizados porque son pobres o nacieron en un lugar humilde, no tengan que reproducir la biografía de vida de sus padres. El Movimiento Pedagógico Latinoamericano es para los que están convencidos que ese lugar que se ocupa –en el jardín, en la escuela, en la universidad– es para construir una sociedad más justa."

Hugo Yasky,
"Seguir luchando por una Escuela Pública que construya una sociedad más justa", 2015

El XXI Congreso Pedagógico de UTE constituyó un marco para posicionarnos en conversaciones sobre escuela, crítica y emancipación. En estas conversaciones entre trabajadorxs de la educación nos propusimos recuperar y construir registros pedagógicos. Dichas conversaciones se realizaron a través de dispositivos de acompañamiento para desarrollar ponencias escritas y audiovisuales y, posteriormente, hacerlas públicas.

Escuela, crítica y emancipación son categorías elaboradas a través de debates filosóficos, políticos, culturales, que se han desarrollado en la modernidad europea y en las luchas descolonizadoras en América latina y en el mundo. Se inscriben en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, cuya conformación es parte del proceso histórico impulsado por las luchas populares de resistencia al neoliberalismo a comienzos del siglo XXI, decíamos en la convocatoria de este Congreso.

Recuperamos del Panel de Apertura del XXI Congreso

"Estamos reunidas/os para celebrar otro bello encuentro del congreso pedagógico y para festejar el natalicio del querido maestro Simón Rodríguez.

Las pedagogías latinoamericanas están siendo una gramática ética, política y gremial. Una gramática en construcción, una gramática que reúne el logos y el eros. Las pedagogías entre las razones, los argumentos y el eros pedagógico, es decir nuestras convicciones, nuestros deseos de igualdades y libertades. Estamos siendo entre derechos y deseos.
Leer con pasiones, que no son compasiones, leer los registros pedagógicos, leer nuestras experiencias."

Carla Wainsztok

“La práctica educativa que se considera crítica asume éticamente la denuncia de un mundo injusto, de un orden educativo desigual y, a la vez, anuncia otros modos de enseñar, otros modos de aprender, más vitales y plurales. Las pedagogías críticas no solo se comprometen en hacer visibles las vulneraciones de derecho sino inventan una práctica que hace posible que estos derechos se cumplan y se amplíen.

En este sentido nos parece importante pensar que en ocasiones, las condiciones sobre las que desarrollamos nuestras prácticas educativas no contribuyen, necesariamente, a la emancipación de los sujetos. Por el contrario, los trabajadores de la educación debemos estar alertas y reflexionar sobre nuestros modos de hacer escuela para que, efectivamente, nuestras pedagogías estén al servicio de una igual distribución del conocimiento, de la participación y de la democracia.

En la reflexión sobre nuestro hacer, en la fundamentación de nuestras decisiones, en la conversación que establecemos con nuestros pares, hacemos posible que el conocimiento pedagó- gico se comparta, se transmita, se recree, se discuta, se renueve. En este movimiento nuestro saber se enriquece y con él, nuestra identidad como trabajadores de la educación.”

Silvia Storino

En espacios grupales de formación surgió la necesidad de reflexionar sobre los modos en que produce conocimiento -en cada comunidad educativa- los diversos informes, carteleras, actas, registros administrativos, documentación de reuniones y de acuerdos escritos y audiovisuales, lecturas teóricas, marcos institucionales y conclusiones. Haciéndonos eco de uno de los trabajos presentados en 2016 nos preguntamos: ¿qué registra mi registro? Abrimos el interrogante desde registros de asistencia de estudiantes que señalan, entre otras, las ausencias y sumamos nuestros registros subjetivos de procesos o proyectos educativos, registramos también relaciones con las políticas públicas y educativas. Necesitamos sumar reflexiones sobre los modos en que utilizamos esta diversidad de registros para articular conversaciones, diálogos y comunicar nuestros saberes.

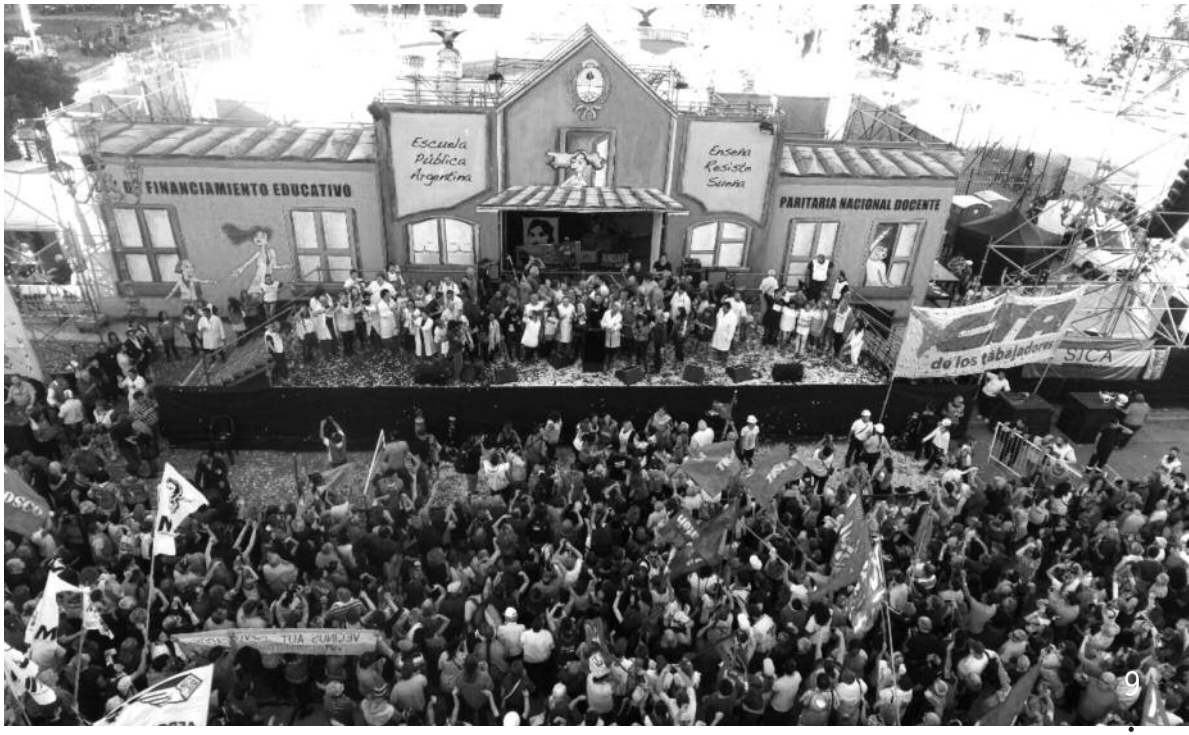
Las ponencias como registros pedagógicos relacionan y ponen bajo una lupa crítica los modos en que se nos convoca desde las políticas y desde las tradiciones tecnocráticas a hacer público nuestro trabajo y el compromiso con el derecho social a la educación. Muchas veces se ponen nuestras voces al servicio de la reproducción para mostrar mecanismos, fórmulas y modos de documentar o escribir que no invitan a cuestionar, preguntarse, resignificar ni poner en tensión saberes, conocimientos y posicionamientos en cada debate. Intentamos, en cambio, propiciar textos que inviten a quienes quieran leernos a compartir poéticas y búsquedas de expresión y comunicación, hacer de cada trabajo una producción singular que articule múltiples debates pedagógicos.

Los Congresos y las Jornadas por Niveles y Modalidades

Los espacios del CONGRESO de UTE son espacios de conversaciones pedagógicas y sindicales que articulan un dispositivo semipresencial para compartir procesos de producción de ponencias escritas y audiovisuales con las jornadas de los diferentes niveles y modalidades, apuntando a consolidar una reflexión conjunta sobre las escuelas y los mejores modos de construir una pedagogía crítica y emancipatoria.

Las jornadas brindan la posibilidad de encuentro, de construcción pedagógica sindical colectiva con crxs de nivel o modalidad; el Congreso pone el acento en hacer públicas las discusiones pedagógicas que se vienen trabajando en las aulas, las escuelas y en cada proyecto educativo -con conocimientos producidos por trabajadorxs de la educación-. Son alternativas de sistematización de conocimientos y de producción de registros pedagógicos.

Por otra parte, la vinculación entre una y otra instancia también invita a pensar en espacios de trabajo interniveles, como es el Congreso, con otro más específico por niveles que se despliega en las jornadas. De ese modo lxs compañerxs pueden adquirir una mirada más integral que complementa aquello que hace a una discusión más general y colectiva a la docencia (la necesidad y el desafío de construir desde la crítica una educación emancipatoria) con una mirada más propia a los problemas y desafíos de cada nivel.



En suma, invitamos a pensar ambas instancias como parte de la propuesta unificada que el sindicato realiza a lxs trabajadorxs de la educación de la ciudad para cobrar mayor protagonismo en la discusión pedagógica y en la construcción de un conocimiento que torne más igualitaria la educación.

Ponencias del XXI Congreso

Hemos compartido con sus autores, en presentaciones orales y en el sitio web de UTE, muchos trabajos que dan cuenta de la diversidad de voces, matices y perspectivas; seleccionamos varias ponencias para compartir en esta publicación. El acompañamiento a lxs ponentes fue realizado por un colectivo formado por unas 30 personas. Invitamos a dos compañeras del Colectivo, dos docentes experimentadas con años de trayectoria en Educación Especial y en Educación Terciaria, a compartir sus experiencias en este proceso:

"Al comenzar el 2016 empezaron a abrirse formas de intervención y de conversaciones para acompañar el desarrollo de ponencias. Replanteamos la idea de realizar tutorías e incluso las intervenciones individuales. Retomamos experiencias de acompañamiento colectivo centradas en conversar sobre los borradores que envían los participantes desplegando la convocatoria y las necesidades que se van expresando. Esto nos permite valorizar las prácticas educativas desde la escritura, trabajar desde un colectivo pedagógico, escuchar lo que cada uno desarrolla en sus escritos, compartir opiniones, hacer devoluciones que quieren provocar un deseo de seguir escribiendo o de producir videos.

Partimos de valorar prácticas pedagógicas cotidianas, invitando a observarlas, analizarlas, a considerar diferentes registros, a reflexionar y relacionar con la lectura de otras ponencias que podrían ser citadas o discutidas. Con los audiovisuales también se avanzó mucho. En eso acompañé a los que manejan la técnica y pude darles mi opinión, mi entusiasmo, emocionarnos, entender las historias durante muchas tardes. "

María Paula González

"El Congreso Pedagógico 2016 fue un encuentro coral de los trabajadores de la educación que nos llevó a entrar en diálogo con los registros pedagógicos para documentar las prácticas.

La palabra al momento de registrar nuestro trabajo pedagógico generó más preguntas que certezas que permiten la producción y la construcción de conocimiento como práctica contrahegemónica, puesto que tomar la palabra no es un acto de ingenuidad sino que pone en juego su potencia transformadora en el recorrido de los senderos de la lectura y la escritura a partir de la recuperación y recreación de las voces de otros.

La escritura surge así en un juego dialéctico y paradojal que posibilita conocer y reconocer nuestra voz en la voz de otro, en un colectivo en el que resuena nuestra autobiografía personal y social, la formación pedagógica, los conflictos institucionales y el contexto histórico y sindical que marca nuestro posicionamiento político y sindical."

Ana María Rodríguez

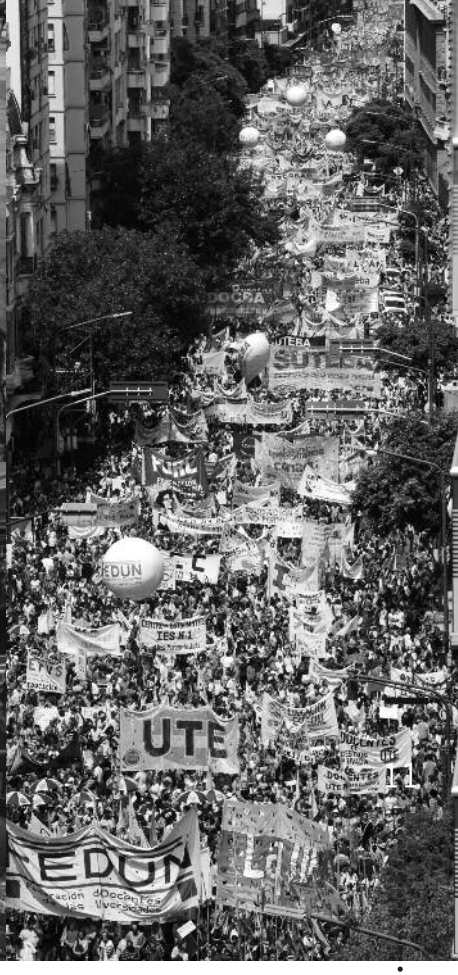
Durante más de 20 años los congresos se han sostenido por el interés y el compromiso de los participantes. Cada vez tomó más cuerpo la consolidación de este espacio para compartir conocimientos construidos en la lucha docente en Latinoamérica y para leer registros de otros docentes.

Leer a otros docentes en este congreso, conversar con otros docentes desde la propia ponencia es para este colectivo un logro. Observar y analizar la singularidad de cada ponencia como resultado de lecturas de otrxs trabajadorxs de la educación nos constituye y nos posiciona como colectivo.

Lxs invitamos a leer las ponencias de esta publicación en el marco del XXII Congreso 2017, para seguir en diálogo productivo y fecundo con lxs compañerxs docentes con vistas a futuros trabajos escritos o audiovisuales.

DANIEL LÓPEZ

Director XXII Congreso Pedagógico



Colectivo Congreso Pedagógico
Coordinadores, asesores y colaboradores

Benetti, Amancay;
Bordegaray, Dora;
Botassi, Guillerma;
Butera, Romina;
Cartasegna, Adriana;
Colombo, Diana;
Fernández, Mónica;
Franco, Teresa;
Gómez, Alejandra;
González, María Paula;
Hernández, Verónica;
Kleinburd, Marta;
López, Daniel;
Lovisolo, Daniela;
Manera, Teresa;
Martínez, Luz;
Morera, Ana;
Noriega, Carola;
Orfila, Analía;
Peñaloza, Nancy;
Pérez, Marina;
Pinedo, Cristian;
Rébolo, Marcela;
Rodríguez, Ana María;
Salazar, Pablo;
Sánchez, Silvia;
Storino, Silvia;
Torrealba, Teresa;
Vega, María Inés;
Wainsztok, Carla.

12 de Abril de 2017
Escuela Itinerante de CTERA

La Escuela Pública Enseña, Resiste y Sueña

Jornadas y Encuentros Pedagógicos 2016

por niveles y modalidades
en el marco del
XXI Congreso Pedagógico
de **UTE**

V ENCUENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL 2016

Escuela Crítica y Emancipación

Los nuevos tiempos políticos que acontecen ponen en jaque muchas de las perspectivas que en materia de derechos venimos sosteniendo e incrementando en los últimos años. Si bien a nivel jurisdiccional los intentos de avances en cuanto a la mercantilización de la educación en general y de la educación especial en particular se vienen vislumbrando, no se observaba correlato a nivel nacional por lo que las perspectivas con respecto a políticas públicas emancipadoras y emancipadas de los discursos y acciones de la hegemonía neoliberal se instalaban en el lugar de lo posible.

La nueva administración del estado y su correlato en Latinoamérica hace que en cada espacio "lo público" deba ser observado, repensado y defendido para que los embates de la acción mercantilizante no genere retrocesos en materia de derechos.

Es por esta razón que se hace indispensable construir espacios pedagógicos de encuentro que nos lleven a reflexionar sobre nuestras propias prácticas y emanciparnos críticamente de los discursos y acciones de la hegemonía dominante que tiende a correr al Estado de su rol de garante de los derechos fundamentales de las personas. Por esta razón cada acción crítica se transforma en una acción de resistencia y de emancipación. Encontrarnos para articular nuestras acciones pedagógicas intercambiando y socializando nuestras experiencias y nuestras construcciones como trabajadorxs de la educación especial es instalar luchas que sostengan una mirada pluri e intercultural cuya centralidad siga siendo la emancipación y el empoderamiento de los sujetos como constructores de acciones, pensamientos y lenguajes contrahegemónicos.

Lxs trabajadorxs de Educación Especial venimos dando profundos debates a fin de revisar nuestras concepciones y prácticas educativas para plantear problemáticas y perspectivas de transformaciones en nuestro campo. Creemos sumamente necesario que cada práctica tenga la mirada puesta en el cambio paradigmático que se instaló a partir de la LEN en la que se establece a la Educación Especial como modalidad. La educación especial como modalidad exige una clara comprensión de la necesidad de articular creación de culturas, elaboración de políti-

cas y desarrollo de prácticas emancipadas y emancipadoras de los modelos dominantes, para evitar procesos y experiencias diseñadas e implementadas desde la lógica mercantilizadora.

En Educación Especial los modelos, delineados desde los sectores dominantes, intentan producir un conjunto de acciones que operan como sustitutivas de las acciones pedagógicas, sociales y culturales, reduciendo las intervenciones a operaciones biologistas, medicalizantes y conductistas. Intervenciones que realimentan el mercado de los grandes grupos económicos farmacéuticos que mediante el uso de la discapacidad generan grandes negocios utilizando al Estado como impulsor de políticas que aparentemente protegen pero que solo tienen por objetivo la mercantilización de la discapacidad. Es por ello que la soberanía pedagógica y el pensamiento crítico son los ejes que deben sostener nuestra resistencia y enmarcar nuestra lucha.

JORGE GODOY
Secretario de Educación Especial

Panel

La Educación Especial como modalidad del sistema educativo. Marco político sindical. Avances y perspectivas a 10 años de la Ley Nacional de Educación.
Lic. María Teresa Vercesi / Lic. Angélica Graciano /Lic. Pablo Imen / **Coordinan:** Lic. Olga Favela - Lic. Alicia Celes.

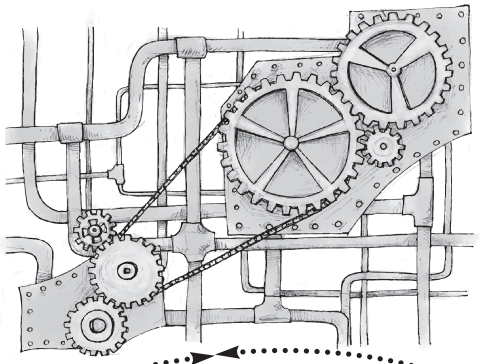
Comisiones de trabajo

- ✓ Comisión 1: Experiencia curriculares emancipadoras
  Coordina: Lic. Betina Dángelo
- ✓ Comisión 2: Articulación escuela-comunidad
  Coordina: Lic. Ana Valle
- ✓ Comisión 3: Experiencia curriculares emancipadoras
  Coordina: Lic. Gabriela Haddad
- ✓ Comisión 4: Las expresiones artísticas en las prácticas de la enseñanza
  Coordina: Lic. Victoria Romano
- ✓ Comisión 5: Proyectos de Arte y Ciencia
  Coordina: Lic. Débora Vila

La participación de lxs trabajadorxs de la Educación se realizó con el siguiente esquema de trabajo:

1. Flavia Muratore (EEE 5 DE 19): *Recita el recita ella - Este año la poesía llega a Pompeya.*
2. Esther Grinberg - Rita Iurman (EOE 21 DE 21): *Tejiendo lazos, cuando todo parece imposible: El trabajo "transversal" y articulador del EOE*
3. Abate Laura (Domiciliaria 2): *El vínculo docente-familia en la intervención de la escuela domiciliaria/ Tu casa..... mi escuela.*
4. Diana Inés Roccatagliata - Mónica A. Ramírez (EEE 18 DE 14): *Construyendo puentes.*
5. Jorge Romero ("Amicus"): *¿Querés jugar conmigo?*
6. Patricia Guzmán-Mabel Giraudo-Andrea Acevedo-Vanesa Bonavía (Hospitaria 2): *Articulando áreas y niveles en la modalidad hospitalaria.*

7. Villena Andrea (EII 8 DE 8): *Actos escolares en las EII .*
8. Pereyra Manola - Bassó María Julia (CFP 14): *Didáctica de la matemática. Formación docente.*
9. Giovanini, Micaela (EII 5 DE 5): *Plástica en la escuela integral interdisciplinria.*
10. Storni, Guadalupe-Papagna, Silvia (CENTES 2 DE 9): *Matrix permiso para jugar en la escuela.* Un trabajo en Equipo.
11. Marinkovic Melina-Matías E. Canclini-Andrés A. Robaldo (ACDM): Profe, ¿puedo ir al baño?
12. Bellora, Alejandra (EII5 DE 5): *Video.*
13. Orlando, Myriam (EII 1 DE 1): *Experiencia de transformación a JC.*
14. Alicia Celes (EPSE Cent. 3): *Cuando los años sobran en pedagogía.*
15. Paola Andrea Romero -María Guadalupe Eiriz (EEE 28): *Nuevos desafíos - Nuestros desafíos.*
16. Mariela L. Braconi - María Juega Sicarsdi (EEE 21 DE 16): *Taller de murga.*
17. Laura L. Acco-Alejandra Coiro-Dalia Montaldo-Diego L. Zuasnabar -Verónica Vicioli -Walter A. Cabrera (EII 1 DE 15): *Bailando tango en la escuela.*
18. Alejandra Pereyra (Hospitalaria 2 Garraham): *Rock and Roll Na Na.*
19. Ana Miguel-Analía Stivala-Barbara Delafau-Romina Vilacha-Silvina Gómez-Ariel Gimenez- Andrea González (EEE 1 DE 8): *Mundo cruel. Violencia de género: Filosofía visual para niños y adolescentes.*
20. Paula Besteiro (EEE 1 DE 8): *Integración en Secundaria.*
21. Analía Kalinec (CEI 11 DE 11): *Cuentos para ver y compartir.*
22. Samanta Fernández (EEE 3 DE 17): *Diverdanza .*
23. Mariana Inti (EII 14 DE 14): *Escribir para ser.*
24. Flavia Baez-Cintia Olguin-Cintia Alzogaray-Jessica L. Hanono (EEE 3 DE 17): *Pasaje Artístico en la Escuela.*
25. Lorena Nijamin-Alejandra Peredo (EII 12 DE 12): *Expres-Arte Con-Ciencia.1er Premio Innova.*
26. Silvia Desario-Deborah Gelbart (EII 20 DE 20): *Sembrando Sueños.*
27. Angélica Robledo-Sergio Cairoli (Isauro Arancibia): *Proyecto de Huerta del Isauro*
28. Constanza Cedres (EEE 3 DE 17): *Seres literarios artísticos y sonoros. Construcción de un lenguaje expresivo.*
29. Paula Barredo (Domiciliaria 2): *Trayectorias en la modalidad Hospitalaria Domiciliaria.*



Jornadas de Educación Técnica 2016

En el Congreso Pedagógico del año 2016, los compañeros del área de Educación Técnica pudimos mostrar un trabajo interdisciplinario y por áreas, es así como se mostraron proyectos para poder ser utilizados en las escuelas de Educación Especial.

Uno de los diseños está vinculado con los chicos que tienen movilidad reducida, se denominó "Calesa" y permite un juego integrador entre niños que utilizan silla de ruedas y otros que no tienen problemas motrices.

En este proyecto participa la Escuela Técnica 10, con los docentes Johana Cabrera, Gabriel Susino, Ricardo Nieto, Alfredo Quinteros y un grupo de alumnos que acompañan tanto en la presentación como en el desarrollo del proyecto.

Con la Escuela Técnica 12 se desarrollaron juegos para personas no videntes, la idea es poder desarrollar los espacios lúdicos en las escuelas de educación especial, adecuar los juegos tradicionales o crear los necesarios para que todos nuestros niños tengan opciones lúdicas dentro de las instituciones educativas.

Los docentes que expusieron en nuestro congreso son Jorge Greco y Nicolás González, ambos comprometidos socialmente con la educación pública y con los espacios de esparcimiento dentro de las mismas.

Los proyectos cambian las condiciones de vida de la gente y ayudan a mejorar su salud. El esparcimiento no es solo una forma de ocupar el tiempo sino es un aprendizaje, utilizado para tener un tiempo de juego y diversión.

Todos aquellos que son denominados no videntes tienen desarrollados otros sentidos como el olfato, el tacto, el oído y el gusto, para compensar con el resto del cuerpo la falta de visión. Esto hace que tengamos que pensar qué necesidades especiales aparecen frente a los diferentes juegos o aquellos tradicionales como los naipes, las damas, el ajedrez, cuatro en línea, y todos los que son de pública utilización. Poder mejorar la vida de nuestros educandos nos hace crecer como personas, no solo en el campo tecnológico, sino en el humanitario.

Agradecemos la participación de las Escuelas Técnicas que todos los años participan de las ferias de Ciencia e Innovar, y a todos los compañeros que hacen posible mostrar el trabajo diario y no visible de los TÉCNICOS que hacen nuestra vida mejor, que ponen sus horas libres al servicio de la ciudadanía y que defienden la Industria Nacional. Por más Escuelas Públicas Técnicas al servicio del pueblo argentino.

Para tener datos sobre la industria nacional y su crecimiento sostenido en estos últimos años, invitamos al economista Alejandro Barrios, quien nos dio información sobre la protección recibida y cómo se relevaron las necesidades de todo el territorio nacional para tener precisión en la resolución de los conflictos. Es así como se pueden considerar diferentes emprendimientos para sostener las producciones locales, regionales y las exportaciones. Agradecemos al compañero por despertar con sus palabras el interés de toda la concurrencia en temas como la economía y la industria nacional.

De esta charla surgieron diferentes posturas y aun seguimos preguntándonos por los modelos económicos que benefician o perjudican a la población, cómo se puede dar una producción sostenida para el consumo interno y no ver solo las necesidades de los terratenientes que exportan sus productos sin ver las necesidades insatisfechas del entorno.

Hoy estamos frente a otra batalla cultural que vuelve a poner en juego a los trabajadores técnicos, frente a la desocupación, el reemplazo de la mano de obra por sustitución de importaciones, y el cierre de industrias que sostienen pueblos aislados de otro tipo de trabajos. Alguna vez fueron los trenes, el correo, el teléfono, la electricidad, los que vivieron las privatizaciones y recambio de dueños. Las políticas neoliberales llevan a las escuelas técnicas a un lugar de lucha frente a los embates laborales y las reformas inconsultas que pretenden realizar, con respecto a las incumbencias de los títulos de los técnicos a nivel nacional como en el año 1972 fue la Ley Fantasma.

Esperamos un futuro lleno de justicia social para seguir construyendo espacios interdisciplinarios donde las escuelas técnicas puedan ayudar a la resolución de conflictos de todas las áreas del sistema educativo.

CRISTINA RUBIO
Secretaría de Educación Técnica

MODALIDAD ADULTOS Y JÓVENES

Encuentros Pedagogía del Trabajo

La Ley Nacional de Educación 26.206 establece, por primera vez en la historia, que la educación para adultos y adolescentes es una MODALIDAD, lo cual significó un avance fundamental respecto a leyes anteriores como la 1420 que la consideraba un régimen subsidiario, con objetivos reparadores, y la ley federal de 1993, que la describía como régimen especial. En ambos casos, la educación para jóvenes y adultos se consideraba una instancia reparadora de trayectorias educativas truncas y fragmentadas.

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

Por eso, desde la Unión de Trabajadores de la Educación estamos realizando una campaña de difusión y esclarecimiento para que la Ciudad de Buenos Aires reconstruya la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos.

En tal sentido, y también en el marco del Congreso Pedagógico de la Secretaría de Educación de UTE, hemos realizado dos encuentros en el mes de junio de 2016 coordinados por lxs compañerxs Laura Invernizzi, María Eugenia Rubio y Rubén Manzi contando con la participación de compañeras especialistas de la talla de Amanda Toubbes, Sandra Llosa, Fátima Cabrera y Marta Tomé, entre otras.

En los encuentros reflexionamos sobre las políticas y las prácticas y nos hemos pronunciado por una política pública que rearticule todas sus partes en forma de Modalidad:

- que dé sentido y dirección a la especificidad de la educación de jóvenes y adultos;
- que garantice el Derecho Social a la Educación Permanente;
- que cuente con los recursos materiales y humanos necesarios para la especificidad de la modalidad;
- que cuente con espacios colectivos de intercambio y decisión;
- que se desarrolle a partir de la participación de la comunidad y en red con las organizaciones libres del Pueblo entendiendo que el sujeto de la modalidad es el trabajador organizado.

Entender a la EDJA como una modalidad, significa encuadrar la tarea en función de los principios de la Educación Permanente, que implican garantizar el acceso a la educación para toda la vida. Es decir, todo ciudadano, como tal, tiene derecho a acceder a ofertas educativas, que no se reduzcan solamente a los niveles de escolaridad obligatoria, sino a propuestas diversas y de calidad, que permitan mejorar la situación vital de los destinatarios, integrarse plenamente a las nuevas tecnologías, adquirir saberes específicos, y certificar competencias adquiridas en ámbitos no formales con la acreditación de saberes previos que la categoría de modalidad posibilita, al encuadrar formas específicas de validación y titulación.

La modalidad, entendida como un todo, es un mapa abierto, en el que el sujeto joven o adulto, puede trazar su hoja de ruta, de manera autónoma y propia, sin perder de vista su relación con la comunidad a la que pertenece, en el orden local, regional y global.

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

En lo que respecta al área de educación media de la Modalidad y advirtiendo que el Gobierno de la Ciudad intenta articular de manera inconsistente la Educación y el Trabajo con el proyecto de terminalidad de estudios secundarios en los Centros de Formación Profesional, nos pareció oportuno utilizar la herramienta del congreso pedagógico para poner en discusión un tema que, en 2016, comenzaba a mostrar sus primeros acordes disonantes. En verdad, como el tema excede largamente los alcances de la modalidad, también nos pareció correcto ampliar el debate a todas las secretarías involucradas en el tema. Participaron entonces, Angélica Graciano, Secretaria de Educación UTE y además, los compañeros Marcelo Parra y Ariel Sánchez, al frente de la Secretaria de Educación Media y la Secretaria de Programas Socioeducativos respectivamente.

El encuentro giró en torno al tema de la escuela secundaria para Jóvenes y Adultos, *"la terminalidad en los entornos laborales y la educación en el mundo del trabajo"*. Del mismo participaron compañeros de Adultos 2000, FINES, CENS, Escuelas de Reingreso, Bachilleratos Populares y Centros de Formación Profesional.

En ese debate enriquecedor pudimos concluir en que la diversidad y variedad encuentran un punto de unidad. Hay un enfoque

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

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

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

Si subrayamos al trabajador como sujeto de

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

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

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

Dentro de ese contexto de compromiso social, estamos desarrollando entonces una Pedagogía del Trabajo que visibiliza al trabajador desde una concepción integral para formarlo en el marco de su experiencia vital. Es desde este punto de vista particular desde el cual impulsamos una educación de carácter permanente.

RUBÉN BUZZANO
Secretario de Educación
de Jóvenes y Adultos

JORNADAS PEDAGÓGICAS DE Docentes Curriculares

¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Para qué enseñar? Preguntas. Preguntas que pueden y vienen siendo respondidas de la más diversas formas, dependiendo esas respuestas de dónde estemos parados.

Somos seres integrales, y pensarnos como tales es pensar en políticas públicas y en acciones y herramientas adecuadas para nuestro desarrollo como tales. En la escuela, las materias del Área Curricular tienen un rol específico y fundamental en esa línea, aportando cada una de ellas desde su propio campo de conocimiento.

Hoy nuestrxs alumnxs demandan más que nunca una educación que enriquezca su crecimiento, su capacidad de pensar críticamente, de ser y sentirse seres libres y emancipados; es que debemos trabajar en pos de esa educación integral, revalorando lo que cada materia del Área tiene para aportar.

Las materias del área Curricular son espacios que nutren la posibilidad de desarrollo de nuestros niños y niñas en las escuelas primarias, a través de la adquisición de nuevas competencias, transformando a través de la intervención pedagógica las barreras al aprendizaje y a la participación.

Hablar de soberanía pedagógica en el Área Curricular de Materias Especiales es construir conocimiento desde el trabajo docente; nuevas concepciones, identidades, historias; es hablar de la memoria y trayectorias emancipadoras de educadoras y educadores, de instituciones y comunidades; analizar situaciones complejas para proyectar e intervenir para transformar; aprender con lxs chicxs en una relación dialógica con niños y jóvenes que garantice su derecho a ser escuchado.

Por eso, las respuestas a las preguntas iniciales deben resolverse sin perder de vista una enseñanza interdisciplinaria y que se vea fortalecida por la particularidad que cada materia tiene para aportar en forma integral.

La Escuela Pública es un Derecho Social, es incluyente, forma sujetos críticos y socialmente responsables. Garantiza el acceso a todos los conocimientos. Y, a través de ella, transformamos el mundo desde la pluralidad.

Primer Encuentro de Profesores de Educación Física

La Educación Física es un campo de conocimiento del que todos participan en su vida escolar. Está presente desde los primeros pasos que como niñxs damos en el Nivel Inicial y continúa hasta la finalización de la Escuela Media, sin que desaparezca su presencia en las distintas modalidades escolares. Esta extensión a lo largo del sistema nos permite generar una mirada pedagógica lo suficientemente abarcadora desde la educación física. Se suma a esto una dispersión de la tarea en una multiplicidad de cargos y escuelas que se convierte en una oportunidad para la construcción reflexiva del rol educativo de la asignatura.

Por su lado, está instalado en el cotidiano que la Educación Física está por fuera de la enseñanza, que son horas de recreación, de descanso de lxs niñxs y adolescentes, se desestima por completo sus aportes en el desarrollo integral de ellos. Es desde este posicionamiento que las políticas actuales juegan con la privatización y la flexibilización laboral, desmereciendo el trabajo profesional y desconociendo el aporte pedagógico de la materia. Como sindicato decimos que los lenguajes del cuerpo no son sólo formas de expresión. Son herramientas de transformación que abren una mirada diferente a la realidad. Son una cognición alternativa y complementaria a las formas de comprensión que sustentan los conocimientos científicos. Son hasta identidad y cultura.

Es desde esta perspectiva que nos insertamos en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano construyendo pedagogía emancipadora y para la igualdad colectivamente. Entendemos que los lenguajes del cuerpo no son sólo formas de expresión, sino herramientas de transformación que abren una mirada diferente a la realidad. Constituyen un modo de cognición alternativa y complementaria dado que la comunicación se da de manera corporal, que implica otro compromiso y exposición respecto de los sujetos que intervienen, a diferencia de otras áreas de conocimiento que se encuentran mediatizadas por el lenguaje oral o escrito.

También resulta interesante rescatar los nuevos espacios por los que transitamos lxs profesorxs de Educación Física, sobre todo en nuevos roles de gestión de clubes de jóvenes o clubes de actividades infantiles dentro de las modalidades socioeducativas. Estos espacios implican falta de obligatoriedad para los destinatarios y habilitan nuevas maneras de interacción con lxs jóvenes o lxs niñxs que, aunque se desarrollen en una escuela, ponen en juego otra gramática

SEGUNDAS JORNADAS DE INTERCAMBIO PEDAGÓGICO DEL ÁREA CURRICULAR 2016 UTE

Presentación de trabajos
de docentes curriculares

- "Compu compo. Creación musical grupal en el aula a través de TIC", *Eduardo Bertaina.*
- "Encuentro por la memoria de mi tierra. Un proyecto de construcción colectiva con 12 años de vida", *Karina Gurfinkel, Nélida Wyatt y Analía Aedo.*
- "Educando con identidad", *Fabiana Rodríguez y Patricia Battistoni.*
- "El canto con caja. Las colpas son palabras (y músicas) nuestras. Abordaje y experiencias", *Eduardo Hossein.*
- "La sala sonora", *Fernando Paredes y Soledad Dumon.*
- "Por qué no nos juntamos", *Natalia Balbazoni, C. García, Nélida Wyatt y Claudia Bernal.*
- "La interculturalidad: integrar valorando las diferencias", *Hui Li Lang y Claudia Tucci.*
- "Encontrándonos con la memoria de mi tierra: el desafío de sumarse a un proyecto con más de 10 años de historia", *Valentín Carli y Martín Metetiero.*
- "El estudio de grabación: experiencia de creación de un CD con salas de 5 años", *Natalia Álvarez y María del Carmen Kislo.*
- "La educación colaborativa aplicada a la iniciación instrumental en la escuela primaria", *Javier Mazzocoli.*

de escolarización; por eso entendemos que es necesario que se ponga en debate.

Es por todo lo expuesto que debemos apropiarnos de un espacio y un tiempo en nuestro sindicato para compartir inquietudes, desafíos y aportes a la Escuela Pública como una herramienta de inclusión social formadora de sujetos críticos y socialmente responsables.

GRACIELA SOZA
Secretaria del Área Curricular

Colaboración en el registro:
Matías Segreti, Julián Palacios,
Enrique López, Rubén Buzzano

JORNADAS PEDAGÓGICAS

"El trabajo de enseñar en la Escuela Primaria

El viernes 25 y sábado 26 de noviembre de 2016 se realizó en la Ciudad de Buenos Aires la Jornada Pedagógica de Maestras y Maestros de Nivel Primario.

Organizamos este encuentro desde la certeza de que la pedagogía liberadora se reinventa todos los días en las escuelas. Por eso, nos propusimos que el encuentro fuera un espacio de propuestas e intercambio de registros y conceptualizaciones sobre la práctica docente.

Más de 200 compañerxs se sumaron a la propuesta en la que reivindicamos a nuestrxs jubilados y lxs maestrxs ingresantes homenajeando la transmisión intergeneracional de las tradiciones pedagógicas y sindicales emancipatorias. Simbólicamente, lxs maestrxs jóvenes recibieron de nuestras queridas maestras jubiladas guardapolvos intervenidos por Gerardo Cianciolo, delegado de la Escuela de Bellas Artes Manuel Belgrano y Director del Colectivo de Arte Público "Ricardo Carpani", con la frase "Maestrxs del Pueblo".

Esta magia de la transmisión cultural y de saberes, nos emocionó también a partir de la proyección del video de Fernando Salem "Zamba y la revolución de los niños", que pone el foco en la fecundidad del trabajo docente, su potencia para generar vínculos y transformaciones sociales. Para profundizar el análisis realizamos tres mesas de diálogo con referentes sindicales, docentes y académicos: Guillermo Parodi, Silvia Storino, Ana Arias, Norberto Ares, Angélica Graciano, Marcela Terry.

Con ellos analizamos las políticas neoliberales en nuestro continente y en nuestro país, especialmente los procesos de vaciamiento de los dispositivos estatales que sostenían la políticas de inclusión y el cambio o deterioro de sus marcos regulatorios, especialmente en educación, con un ministerio que se autodefiniera como "gerente de recursos humanos" dejando claro que su meta es una educación pública reproductora de las desigualdades sociales, que forme mano de obra barata al servicio de los sectores de la economía concentrada.

Frente a esto, pudimos reivindicar los procesos de organización y resistencia del campo popular para plantearnos la importancia de pensar la escuela primaria, sus fortalezas y sus necesidades, para seguir aportando a esa educación a favor del pueblo que nos legaron los grandes pedagogos latinoamericanos: una educación como proyecto colectivo alejada de concepciones individualistas y meritocráticas que vinculan educación sólo a desarrollo productivo. Una educación como derecho social al servicio del crecimiento y de la felicidad populares.

En este contexto, se presentaron más de 100 posters y ponencias a través de las cuales los y las maestrxs narraron experiencias y ofrecieron conceptualizaciones en torno a los ejes de debate propuestos. Así, se generó un escenario que permitió pensar y pensarnos en la escuela primaria contraponiendo modelos de organización del trabajo docente, de formación y producción de conocimiento, concluyendo en la necesidad de:

- Institucionalizar tiempos y espacios colectivos para planificar, desarrollar y evaluar la tarea y exigir al Estado que se generen las condiciones materiales para esto.

- Exigir la creación de nuevos puestos de trabajo y más cargos para abordar la complejidad de la tarea en nuestras escuelas.

- Desnudar la tan mentada "meritocracia" en la escuela como simple fortalecimiento de la desigualdad para defender un proyecto pedagógico de la Escuela Primaria Pública como espacio de lo comunitario y de la democratización de saberes y conocimientos.

De esta manera, reconociendo los saberes que producimos con nuestras prácticas, poniéndolos a circular entre compañeros, debatiendo colectivamente, se va construyendo una praxis pedagógica transformadora que exige de cada uno de nosotrxs asumir estos procesos, encarnarlos en el trabajo cotidiano, como sujetos activos de las políticas educativas.

Para no quedar atrapados en teorías y diseños ajenos.

Para resistir las estrategias neoliberales que nos quieren imponer.

Para construir la escuela emancipadora que todos nuestros niños y niñas merecen...

IRINA GARBUS
Secretaria de Educación Primaria

TRABAJOS PRESENTADOS

Comisión: *Proceso de alfabetización: debates y perspectivas*

- “Aves de la ciudad”, Reina Isabel Peñas.
- “Alfabetización e interés”, Maite Ximena Brunel.
- “Escribiendo sin límites”, Alicia Artaza.
- "Alfabetización inicial y trayectorias escolares”, Paola Castro y Mariana Frechtel.
- “Hay límites de tiempo para el proceso de alfabetización”, Silvia Mónica Prieto.
- “Nuevas y antiguas perspectivas sobre las trayectorias escolares”, Sebastián López Trillo.
- “De la lengua materna a la lengua escrita”, Sandra Sandrini.

Comisión: *Igualdad educativa y justicia social: obligatoriedad, inclusión y trayectorias educativas*

- “La escritura como herramienta pedagógica emancipadora”, Claudio Botazzi, Roxana Quiroga y Amancay Benetti.
- "Cambiar la mirada, abrir posibilidades", Silvia Alejandra Ioli, Mariela Alejandra Ballesteros y Natalia Fernanda Poggio Gebhart.
- "Fuera de foco", Wenceslao Costa Díaz, Gabriela Yolanda Rodríguez y Mariana Biscione.
- “Inclusión educativa”, Teresa Bárbara y Soledad Safons Brondes.
- “Adicciones”, María Ramona Montenegro y Silvana Merlo.
- “Bendito Registro”, Fabio Velázquez.
- “Los valores democráticos en tiempos de la meritocracia”, Clara de Nicolo.

Comisión: *Educación Sexual Integral con perspectiva de género*

- “¿A qué jugamos?”, Mercedes Caut, Mariana Martínez Pareti y María Florencia Massa Pardini.
- “Crecemos conociéndonos”, Romina Garuti y María Elisa Cialceta.
- “La educación sexual integral desde las Ciencias Sociales”, Judith Ammirante.
- “Identidad de Género”, María Gabriela Marino.
- “Reflexionando sobre la ESI en una clase de Música”, Gastón Martín Verea.
- “Los estereotipos, como construcción social”, Vanesa Jacqueline Pérez.
- “Los géneros. Deconstruyendo roles estereotipados”, Lorena Lencina.

Comisión: *Los lenguajes artísticos en las prácticas de enseñanza*

- “Diálogos posibles entre las Artes Visuales y la Literatura”, Leticia Mari Céspedes y Marcela Gutiérrez.
- "El idioma visual. Espacio real y simbólico dentro de la Escuela primaria”, María Jimena Lanfranchi.
- “EncontrArte. Un espacio colaborativo para la memoria colectiva”, Carolina A. Ramos y María Jimena Lanfranchi.
- “¿Quién engaña a los engañadores? Historias y títeres, entre las artes plásticas y las prácticas del lenguaje”. Laura Bibiana Battaglini y Lucía Castiñeira.
- "Distintivos”, Pablo Diego Sinay.
- “Leer para contar, para decir para expresarse”, Carolina Castro.
- “Los libros pueden traspasar los muros de la biblioteca e ir en busca de otros espacios de disfrute”, Gloria Maison.
- “Crear y comunicar. Experiencias de un taller de imagen y sonido en la escuela primaria”, Carolina Del Bono .
- “Desde las Fracciones al Arte”, Rosa Beatriz Vargas.
- “Creación poética en la escuela primaria”, Juan Serafini.
- “Enseñar en la Escuela a través de distintas disciplinas artísticas”, Micaela Taboada.
- “Leo con vos”, Andrea Britez.

Comisión: *El derecho al conocimiento científico tecnológico en la escuela primaria*

- “Transitando la Nueva Sociedad de la Información”, Selena Succio.
- “El debate y las ciencias”, Juan López.
- "¿Jugás? Una jornada de juegos de mesa a cargo de la Escuela Pública", Emanuel Mauro Antunes Colombo, Mauro Ariel Falduto y Fernanda Gabriela Puliafito.
- “Conociendo el universo”, Sandra Gaeta.

- "El trabajo de experimentación, una nueva forma de aprendizaje en la escuela primaria", Fabiana Natalia Zacarías.
- "Independencia saludable", Pablo Damián Rodríguez.

Comisión: *Experiencias de democratización y participación en la escuela*

- "Experiencias de democratización y participación en la escuela", Evangelina Durand.
- "Proyecto institucional en la Escuela 15 del 8vo", Celia Galván, Laura Vilariño Rey y Nancy Salerni.
- "El rol del delegado/a en las prácticas colectivas", Carolina Morayta y Romina Butera.
- "Las reuniones de ciclo, una experiencia formadora", Marcelo Claudio Montenegro.
- "Comunicación y conocimiento. Comunidad en acción en la escuela pública", Fabián Álvarez.
- "La escuela como espacio de promoción de salud", Anabella Chipponere y Katia Garbus
- "El derecho a ser escuchado", Paola Sirianni.

Comisión: *Pedagogía de la Memoria*

- "Construcción de la Memoria Colectiva. Una secuencia centrada en la lucha de los trabajadores a lo largo de la historia" Daniela Otero.
- "Censura cultural y resistencia durante la última dictadura militar", Martín Adrián Metetiero.
- "Retomar de la memoria histórica el proyecto", Cecilia Gómez y Alejandro González.
- "Fotografía es Memoria: una ventana al pasado para pensar el presente", Érika Vanesa Tomé.
- "Pueblos originarios", Rocío Armas Asmad y Celina Jiménez.
- "Héroes de Malvinas", Marisa Lilian Cavuto
- "Identidad, raíces y cultura de los Pueblos Originarios", Ayelén Perez.

Comisión: *La escuela y las redes de protección: derechos de niños, niñas y jóvenes.*

- "Jugamos juntos", Constanza Setrini y Graciela María Galasso.
- "En la escuela sí se habla de Derechos de los niños/niñas y adolescentes", Brenda Lucía Barbolla.
- "Somos todo oídos", Nilda Yaneth Herrera Meregildo.
- "La violencia de género. Una cuestión de roles impuestos por una sociedad en proceso de cambio", Ernesto Diego Ruiz Díaz.
- "No somos peligrosos, estamos en peligro", Gabriela Tozzoroni y Martín Ignacio Coldman.
- "Educación en el Consumo", Andrea Abadie
- "Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar", Verónica Zunino.
- "Miedos que no son miedos", Alejandra Sabanda.

JORNADAS DE EDUCACIÓN INICIAL

En el marco del XXI Congreso Pedagógico, se realizó el viernes 18 y sábado 19 de noviembre el **III Encuentro de Educación Inicial UTE**, titulado **La educación inicial como proyecto y su capacidad de emancipación**, desarrollado desde la Secretaría de Educación Inicial.

En medio de un escenario que evidencia un nuevo embate al derecho a la educación de nuestros chicos por parte del gobierno nacional y nuestra Ciudad, se reunieron las compañeras delegadas y afiliadas para reflexionar, analizar la situación y evaluar acciones posibles a desarrollar en sus instituciones, en sus salas con sus compañeras/os y con la comunidad toda.

El Encuentro se desarrolló el día viernes por la tarde y el sábado por la mañana. Las compañeras de la Biblioteca Juanito Laguna dieron la bienvenida a las asistentes con cuentos y poesías narrados con susurradores, generando un clima distendido y cultural. El día viernes la Secretaria, Monona Gutiérrez, abría el evento con estas palabras:

Quiero darles la bienvenida a todas y a cada una especialmente porque una vez más y en medio de la intensidad de fin del año, nos encontramos, nos hacemos lugar para reflexionar juntas y debatir por una educación popular con justicia social para los más chicos.

Estar acá es una oportunidad para volver a renovar las energías que nos exigen estos tiempos. Ayer en la Cámara de Diputados se trató el proyecto de ley de obligatoriedad de la sala de tres años, el nivel inicial crece de un modo desigual, desparejo, pero crece. Al mismo tiempo que se desentiende de los más chiquitos se propone la "revolución" y el cambio como promesa de una suerte de "salvación". Por eso estar juntas para defender tradiciones y el derecho a la educación desde la cuna se vuelve nuestra obligación y nuestro destino.

Porque una vez más las maestras y maestros de inicial vamos a dar las batallas en las

salas y en las calles, en las tribunas, en los cuentos, en los juegos, en las experiencias directas y en el encuentro con la ciencia y los lenguajes artísticos.

Como decía Paulo Freire, "el proceso de enseñar, que implica el proceso de educar (y vicecersa), incluye la "pasión de conocer" que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil. Por eso es que una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestra, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos, así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela."

Les proponemos irnos de acá con preguntas, con ganas, con lucidez... y por eso, invitamos a compartir este Encuentro a Ana Malajovich. Any además de ser un referente clave de la educación inicial argentina, ha formado parte del equipo de gestión en el Ministerio de Educación de la Nación hasta diciembre y es además, la titular de la materia Didáctica de Pre primario de la UBA y Directora de su Maestría en Infancia.

Malajovich a su vez, disertó acerca de los llamados "nuevos modelos" que se impulsan, desarmando supuestos y argumentando acerca de que se trata una vez más de las mismas tradiciones conocidas en Argentina que se pretenden imponer con el pretexto de lo "novedoso" y de la crisis de los jardines argentinos. En su presentación articuló su vasta experiencia como asesora y miembro de los equipos técnicos de las direcciones de educación inicial de la CABA, de la provincia de Buenos Aires y de la Nación.

Al finalizar se produjo un breve intercambio con las presentes que permitió responder inquietudes.

El día sábado dio la bienvenida María Inés Vega, Supervisora del Nivel en representación del equipo de Inicial y de su Cátedra. Luego, Laura Pitluk, especialista en inicial con una vasta obra publicada y años en el sistema, hizo una presentación sobre "Desafíos actuales de la Educación Inicial" suscitando profundo interés de las asistentes y abriendo el diálogo a un interesante debate.

A continuación las compañeras intercambiaron los trabajos que presentan ante la Junta para la acreditación organizadas en comisiones, siendo más de cuarenta los trabajos finalmente concluidos.

MARÍA JOSÉ (MONONA) GUTIÉRREZ
Secretaria de Educación Nivel Inicial

TRABAJOS PRESENTADOS

- Lipera, Alicia: “Dejar huellas. He aquí un desafío”.
- Longo, Verónica: “La identidad como derecho personal y de la comunidad educativa”.
- Milla, Ma. Verónica: “Los niños, niñas y adolescentes en situación de calle”.
- Olguín, Andrea: “Espacios más buenas practicas, mejores aprendizajes”.
- Romano, Leonarda: “La comunidad escolar y la institución escuela: confrontación”.
- Espinola, Paola: “Infancia, cultura y educación en la década del 80 y del 90 en la Argentina”.
- Arrúa Day, Nadia: “La escuela y comunidad: un desafío”.
- Ceñera, Carolina: “Que enseña la escuela hoy?”.
- Clausen, Ma. Fabiana: “El espacio como facilitador de buenas prácticas de aprendizaje”.
- Cots, Virginia: “Hacia una verdadera inclusión”.
- García Paz, María: “Prácticas de inclusión y convivencia en la escuela”.
- Garriguet, Emilse :“Atrapamiradas: la cartelera como espacio de comunicación grafica”.
- Garro, Valeria: “La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños”.
- Gonzalez Cedarri, Marisa: “La escuela: un espacio para incluir-nos”.

- Gutiérrez, Nancy: “Desde la trinchera de la ESI hacia la pedagogia de la igualdad”.
- Martinez, Jaquelina: “Gestionando una escuela critica”.
- Sanchez, Romina: “Politicas públicas e infancia”.
- Vera, Rocío: “¿Asistencia y pedagogia? O ¿asistencia o pedagogia?”.
- Vincová, Elsa: “Diferentes propuestas de trabajo para que todo/as alumno/as puedan aprender jugando”.
- Zdanowicz, Nancy: “Territorios: ¿modalidad que llegó para quedarse?”.
- Vainokoff, Paula: “El espacio como facilitador de buenas prácticas”.
- Barrera, Gabriela: “Aprendizajes itinerantes en un jardín nucleado”.
- Settembre, Claudia: “Los espacios lúdicos”.
- Araujo, Zunilda: “Prácticas de inclusión y convivencia”.
- Guidi, Mónica: “Propuestas pedagógicas de articulación entre el Nivel Inicial y Primaria a través de las Ciencias Naturales”.
- Capsala, Jorgelina: “Incluidos y excluidos”.
- Graviña, Rita: “Estrechando vinculos desde el jardin con la comunidad educativa”.
- Perrone, Lucía: “Transformar para habilitar los espacios”.
- Pérez, Stella Maris “El Cuaderno, Una Experiencia Colectiva”.
- Flo, María De Los Ángeles: “Para saldar la deuda interna con nuestra niñez hay que desarrollar políticas de estado que desafíen la injusticia”.
- Pustelnik, Yanina: “Igualdades y desigualdades: las familias y su primer acercamiento a la institución escuela”.
- Sosa, Myriam y Droblas, Mónica: “Educando juntos”.

Ponencias Escritas y Audiovisuales

Compartidas durante el
XXI Congreso Pedagógico.
Presentaciones desde
agosto 2016 hasta marzo2017

XXI CONGRESO PEDAGÓGICO 2016

OTRAS PONENCIAS

[INICIAL]

- **Aguiar, Patricia.** Mirar hacia fuera de las aulas
- **Gago, Natalia, Di Masi, Romina, Cayo, Celia, Antonio y Viviana Elizabeth.** Prácticas pedagógicas emancipadoras desde el maternal
- **Iriarte, Mercedes y Rossi, Patricia.** Los afrodescendientes, protagonistas de nuestra identidad nacional (Sala de 4 y 5 años)
- **LaRosa, Cecilia.** Aprender a convivir
- **Pereyra, Viviana.** Enseñar a jugar, un nuevo reto que no tuvieron nuestros padres
- **Recuero, Yesica.** Práctica transformadora; el adulto participa junto al niño en el disfrute por la libertad del movimiento (Maternal)
- **Vainikoff, Paula.** Murales para la infancia
- **Vincova, Elsa.** Políticas públicas e inclusión. Personas con discapacidad. (Equipo de conducción)

[PRIMARIA]

- **Abate, Laura.** Un docente que emociona (Adultos)
- **Antunes Colombo, Emanuel, Puliafito, Fernanda y Falduto, Mauro.** Jornada interescolar de juegos de mesa
- **Battaglini, Laura y Castiñeira, Lucía.** Los lenguajes artísticos en las prácticas de enseñanza
- **Bisso, Matías.** Propuestas para la interpretación musical con diversas fuentes sonoras para segundo y tercer ciclo de escuela primaria (Educación musical)
- **Chayle, Verónica y López Trillo, Víctor Sebastián.** Los colores son de todos.
- **Durand, Evangelina.** Asamblea, espacio de debates y acuerdos
- **Franco, Rodrigo, Illán Nuria, Aylén, Topalián, Marta Verónica, Espiña, Rocío Sol, Salum Yamil y Seminara, Laura.** El ciclo sobre educación popular en la escuela pública “Mary Sánchez”
- **Guzmán, Mónica Beatriz.** La biblioteca escolar, centro de recursos para la emancipación (Biblioteca)
- **Mazzocolli, Javier.** Estrategias colaborativas adaptadas a la iniciación instrumental (Educación musical)
- **Rossi, Franco.** Maestras/os populares. Rol docente entre el barrio y el sindicato.
- **Sicilia, Marcela Fabiana.** ¿Qué registra mi registro? ¿lo registro?
- **Strauchler, Susana y Siaba, Beatriz.** Derecho social y humano a la educación pública: debates en torno a la igualdad educativa y la justicia social. Obligatoriedad, inclusión y trayectorias educativas (Equipo de conducción)

[SECUNDARIA]

- **Covelo, Débora y Becerra, Manuel.** Guaraníes traduciendo la revolución industrial en el aula. Un trabajo sobre las lenguas originarias en la enseñanza de la historia.

[TERCIARIA]

- **Voloschini, Viviana.** Tendiendo puentes hacia una escuela eficaz

[ESPECIAL]

- **Mirabelli, Andrea Verónica, Gucas, María Eugenia y Mingrone, Ianina.** Al encuentro posible con otros (Centes)
- **Sandrini, Sandra.** De la lengua materna a la lengua escrita
- **Storni, Guadalupe y Papagna, Silvia.** La matrix. Permiso para jugar en la escuela (Centes)
- **Vinocur, Silvia Andrea.** Nuestro sur, nuestros maestros

[SOCIOEDUCATIVA Y OTROS]

- **Costa, Mónica y Ontivero, Jorge Luis.** Trabajar en equipo (Jóvenes y adultos / Equipos docentes)
- **Gómez, Manuel.** Ajedrez y educación
- **Suárez, Amelia y Córdoba, Mónica.** Alfabetización en la cárcel (Adultos / Primaria / Contextos de encierro).

Realismo, Literatura y Memoria Barrial

LUIS MARÍA BLASCO*

Resumen

El proyecto *"Realismo, literatura y memoria barrial"* nace en el CENS N 32 del barrio de La Boca, a finales del 2013. El barrio de La Boca era nuevamente noticia, dos chicos morían producto del incendio de un conventillo ubicado en la calle Melo 850. La tragedia desató la voz de alarma entre los alumnos de 2 ° B, aquel grupo realmente heterogéneo (que abarca adultos de entre 18 y 70 años) se veía interpelado como colectivo a partir de una diversidad de factores comunes a la tragedia, por caso: el barrio, la situación de vulnerabilidad social de las víctimas y el déficit habitacional eran los denominadores comunes.

Es así como lo que comenzó como un debate allá por el mes de octubre, pronto se transformó en un proyecto cuya finalidad era articular la lectura y producción de textos literarios, con la realidad social y política del barrio.

La implicancia de la literatura y el realismo en la enseñanza en el aula

Comúnmente, se entiende a la literatura como el arte que utiliza como instrumento la palabra. Por extensión, se refiere también al conjunto de producciones literarias de una nación, de una época o incluso de un género.

* Lic. en Ciencias de la Comunicación (UBA), Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Cs. de la Comunicación Social (UBA). Profesor de enseñanza media de adultos.

Sin embargo, desde una perspectiva semiótica se afirma que el análisis de los textos literarios supone la descripción de las huellas de las condiciones que hacen posible la obra, ya sea las de su generación o las que dan cuenta de sus efectos. Es por ello que la enseñanza- aprendizaje de la literatura en el contexto áulico implica no sólo que los educandos avancen en procesos donde puedan expresarse en forma oral y escrita con corrección, como así también que puedan manejar estructuras sintácticas complejas (la enseñanza tradicional); sino que además desde esta perspectiva se abre una multiplicidad de puntos de análisis para las obras literarias. Por caso la interdiscursividad (las relaciones de un texto o de un conjunto de textos con su sistema productivo), como así también el reconocimiento de la multimodalidad de los mismos, que cuestiona la hegemonía del código escrito en el campo (enriqueciendo los procesos de escritura y lectura, haciendo foco sobre el panorama amplio para crear significados -Lemke: 1998).

En este sentido los textos literarios, se convierten en el aula, en un dispositivo semiótico, cuya lectura, reconocimiento, producción y externalización se transforman en piedras angulares para el contexto educativo. Pero aún más, la especificidad de textos culturales donde se trabaja a dos voces implica pensar también la dimensión política de los mismos. Es el caso del género denominado como realismo, donde según Josefina Ludmer, "estas textualidades específicamente latinoamericanas hacen pensar que la literatura, cuando trabaja a dos voces con las dos culturas, las politiza de manera inmediata. Funde lo político y lo cultural porque funde los lenguajes con relaciones sociales de poder. Y porque no hay relación entre cultura sin política, porque entre ellas no hay sino guerra o alianza". En este sentido, el género literario conocido como realismo, supone esta politización en tanto pone en relación dos voces. Voces dominantes y voces dominadas; voces hegemónicas y voces subalternas; voces letradas y voces orales. El que manda y el que obedece; el que coloniza y el colonizado. Textos fascinantes, donde se juntan las dos voces poniendo en escena relaciones sociales de poder.

Es así como, estas obras se transformaron en la piedra angular del proyecto "Realismo, literatura y memoria barrial" cuya finalidad es articular la lectura, con la producción de textos literarios que aborden la realidad social y política del barrio de La Boca. Producción de textos que recuperan la construcción de "contramemorias" barriales (Raymond Williams: 1997) en tanto pueda recuperar aquello descartado por la tradición selectiva hegemónica. Concepción que implica pensar la memoria barrial como:

> *[…] "un conjunto de fuerzas heterogéneas, y hasta contradictorias, que afectan, alteran, suplementan un objeto o espacio y lo transforman en lugar"* (Sztulwark, 2005).

Realismo, literatura y memoria barrial

El proyecto contaría de cuatro momentos (en constante interacción): Lectura, reconocimiento, producción y externalización.

En un primer momento se trabajó con la lectura de una serie de cuentos que se inscriben dentro de la corriente estética denominada realismo, por caso: "El Matadero" de Esteban Echeverría y su transposición a historieta de Enrique Breccia; "Esa Mujer" de Rodolfo Walsh; "Emma Zunz", "El Evangelio según Marcos", "La fiesta del monstruo" y "El Sur" de Jorge Luis Borges; por último "El Choper", "Uno nunca sabe" y "El Viejo Casale" de Roberto Fontanarrosa.

Con dichos textos no sólo se estimuló la lectura en voz alta -venciendo algunos miedos comunes en lo que hace a la exposición- sino que además se inició un proceso de reflexión sobre algunas de las características del realismo, como así también de las posiciones ideológicas de los diversos autores con respecto a las tensiones sociales de la época. Para esto último, también se promovió la búsqueda grupal y posterior lectura de la biografía de los escritores. Es así como los alumnos expresaron sus ideas y aprendieron a debatir las mismas en equipo, priorizando formas negociadas de discusión.

Una vez interiorizada las principales caracterísitcas del *realismo* -y aprender aspectos básicos de la lectura y escritura- la evaluación final se centró en la producción y externalización individual de un cuento realista, centrado en la problemática (histórica) habitacional que vive el barrio de La Boca. Con dicho objetivo se realizaron dos recorridas:

La primera por conventillos emblemáticos de la denominada huelga de inquilinos (1907), para el cual se anexó un corpus realmente heterogéneo que abarca: artículos www.elhistoriador.com.ar como "La Huelga de inquilinos de 1907" (Felipe Pigna); videos del Canal Encuentro como "Ley de Residencia y Huelga de Inquilinos", audios del programa radial "Historia de Nuestra Historia" de Radio Nacional y material literario extracciones sainete "Inquilinos" de Nemensio Trejo.

La segunda recorrida se centró en los conventillos incendiados en el barrio (2007-2013), esta vez tomando como corpus recortes periodísticos de "Sur Capitalino"; "Página 12"; Crónica y Clarín.

En dichas dos visitas no sólo se vieron las continuidades históricas en torno a la falta de una lectura profunda (por parte de los estados) de las condiciones del hábitat popular como parte de la ciudad desde una visión integrada; sino que también se visibilizaron las diferencias, por caso: la composición de las familias, la de la población que hoy habita en los conventillos, etc.

Con vistas al trabajo a realizar, también se organizaron algunas clases centralizadas en las figuras del narrador y la introducción de diálogos en los textos (directo – indirecto).

Los resultados fueron más que exitosos, los alumnos se entusiasmaron con la propuesta y externalizaron sus cuentos en clase. Todos trabajaron con el período de incendios que abarca del 2007 – 2013, muchos de ellos habían sido testigos o protagonistas de algunos de estos siniestros.

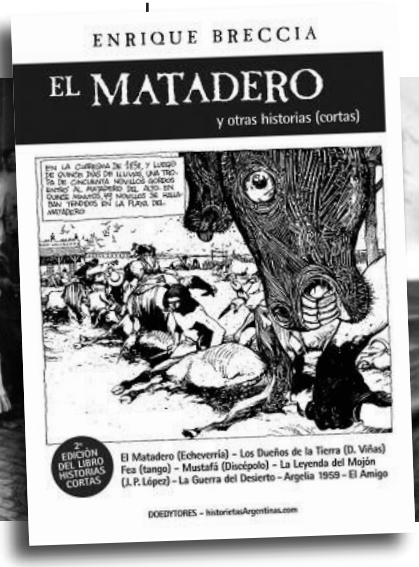
Luego de la revisión y lectura de los manuscritos, los alumnos pasaron a la sala de computación donde transcribieron el cuento (con las correcciones pertinentes) a dicho dispositivo. El proyecto culminó con la externalización de los procesos mentales de los alumnos en un registro físico, palpable y público, a saber: la publicación de sus relatos en el periódico barrial Sur Capitalino: a saber; "Cien años de historia destruidos por el fuego" (Enero: 2015); "Sucedió en Suarez

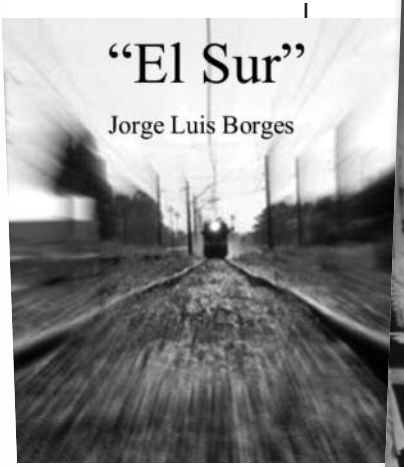
52" (Febrero: 2015) y "Una noche inesperada" (Marzo:2015).

La literatura como dispositivo de emancipación de los educandos

Desde la asunción de Mauricio Macri al frente de la gobernación de la Ciudad de Buenos Aires, el Estado del GCBA se ha transformado en una maquinaria que se esfuerza por revalorizar el barrio de La Boca con el fin de cambiarle el perfil y atraer inversiones privadas en conjunto con una población de mayor poder adquisitivo. Desencadenando un proceso de gentrificación (Herzer, 2008) que expulsa a los habitantes históricos mediante el encarecimiento de las viviendas, los servicios públicos, etc. En este sentido, esta transformación socio espacial, en el marco de un fuerte crecimiento turístico, involucró: (des) inversiones en los espacios abyectos, emprendimientos inmobiliarios y culturales privados, acciones de restauración de inmuebles patrimoniales, cierre y apertura de locales comerciales, incendios y desalojos. En una ciudad de Buenos Aires, donde el arte se aprecia por su valor mercantil, los textos literarios de los alumnos replantea la importancia del barrio, del ciudadano y de las culturas como expresión de una identidad social. En este sentido se opone a las expresiones del arte cautivas en galerías y museos; o en la pública oferta que instrumenta la estética del mercado. Los textos integran el arte al espacio público permitiendo el acceso social a expresiones artísticas que lo reafirman como sujeto en búsqueda de una mejor calidad de vida. Recupera rasgos de identidad barrial y promueve la transformación social; visibilizando la amenaza que suponen los procesos de gentrificación para los habitantes históricos de La Boca.

Desde esta experiencia, entonces, los educandos han producido obras literarias marcadas por la puesta en juego de valores y creencias locales, con una relación duradera y comprometida con el barrio. Los alumnos han experimentado un cambio en la forma de concebir y explicar los fenómenos sociales por los cuales están atravesados; valiéndose tanto de los conceptos curriculares como así





también de su saber práctico, consumo culturales que le son propios (y heterogéneos) y derechos que los amparan. Esto produjo un proceso de doble faz: reflexión y autoevaluación por parte los educandos, que estimuló la toma de decisiones y la elección de aquello que se iba a redactar (personajes, formas de representación, elección de puntos de vista de la historia, etc.) y a su vez; el desarrollo de una ciudadanía activa / política ante acciones gubernamentales que se presentan como insuficientes y especulativas en materia de políticas habitacionales. Cuya administración no es otra cosa que la lucha por la vivienda digna en la Ciudad de Buenos Aires.

Anexo - Registro Pedagógico

El proyecto *Realismo, literatura y memoria barrial* fue desarrollándose durante todo el ciclo lectivo. No así sin dificultades, es menester destacar que el imaginario de los alumnos en relación a la materia, se anclaba en la idea tradicional y hegemónica que supone que: la enseñanza de la literatura, debe centrarse en la expresión oral y escrita a partir de la lectura de cuentos (adaptados a la norma culta estándar) dejando por fuera otros cuentos que hacen a la literatura popular, pero también desplazando la idea de que otros textos (audiovisuales, radiofónicos, musicales, etc.) enriquecen la comprensión de las condiciones de producción que han hecho posibles a los mismos.

Dos textos fundamentales, se tornaron problemáticos, a saber: La transposición a historieta de "El Matadero" de Enrique Breccia y el segundo "El Viejo Casale" de Fontanarrosa. Allí la violencia marcada y muchas veces sexualizada; en conjunto con la utilización del insulto como recurso literario, pareció generar un desequilibrio en el imaginario de la lengua y literatura, como espacio para el disciplinamiento lingüístico y cultural que busca la "purificación y limpieza del idioma. En este sentido, la imaginación didáctica contrastaba con la pedagogía tradicional. Esta dificultad, prontamente desencadenó un proceso que fomentó la participación y la auto reflexión de los alumnos como sujetos de la enseñanza, generando modos más democráticos de leer y escribir en el aula, a contrapelo de las prescripciones y mandatos. La implementación del aula, como un espacio seguro donde los alumnos exploraron sus intereses emocionales, fue una piedra angular en esta instancia.

También fue importante la articulación con actores barriales, como organizaciones y medios locales para lo que sería la etapa final; la externalización de los procesos mentales de los sujetos de aprendizaje en un registro físico, palpable y público; a saber: El diario Sur Capitalino.

La temática trabajada, el déficit habitacional en el barrio de La Boca, supuso la reconstrucción de cierta historicidad, que sirvió para promover en los educandos las diferencias y similitudes de las condiciones actuales. Sin embargo, es menester destacar que las producciones literarias de los alumnos se centralizaron en la mirada presente -trabajaron con el período de incendios que abarca del 2007 / 2013-. En parte, porque en su mayoría estaban atravesados por este conflicto. Este hecho tuvo como resultado que la mayoría de los cuentos se narraran en primera persona, desde la propia experiencia auto biográfica, pero también cierto temor a la hora de su publicación -por miedo a represalias- es así que algunos eligieron nombres artísticos para su publicación-.

Los resultados fueron más que exitosos, los alumnos expresaron sus ideas o esbozos de las diversas producciones escritas y visuales, ejercitando la lectura de las mismas y develando formas de crear significados a través de imágenes. Priorizando formas negociadas de discusión para la elaboración de un proyecto común: la articulación de la materia con la realidad política del barrio.

Canta compañero *por siempre Maestro*

A Miguel del Valle, maestro desaparecido

ANA* Y SANTIAGO DEL VALLE**

A través de la militancia en UTE, comencé a compartir con mi hermano aspectos de la vida de mi viejo que no conocíamos. Descubrimos que la militancia y la profesión trazaban caminos entrecruzados y coherentes que resultan reparatorios. Encontrarnos con la historia de nuestros viejos, conocer aspectos de sus vidas desconocidos por no formar parte del relato familiar, nos animaron a indagar más y a buscar alternativas que permitieran evidenciar y compartir con otros la lucha colectiva por la que nuestros viejos y muchos más, dieron la vida.

REGISTRO DE VÍCTIMAS

DEL VALLE, MIGUEL ANDRES

1976

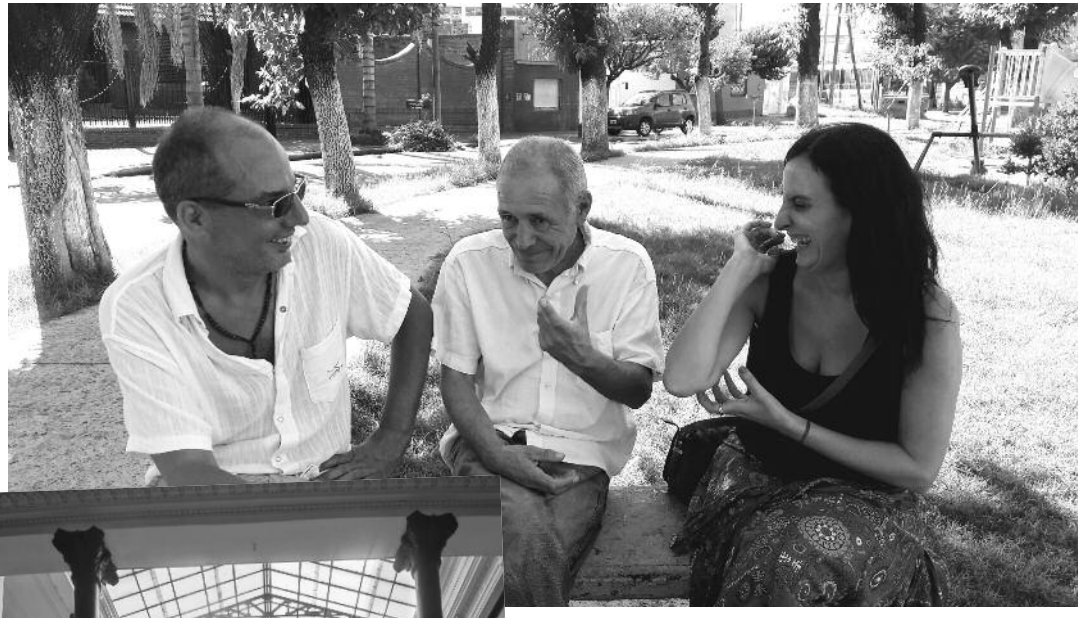
Estado	Asesinado/a
Fecha de asesinado	19/06/1976
Lugar de asesinato	EL PALOMAR. BS. AS.

DATOS PERSONALES

Nombre	Miguel Andres Del Valle Cavallo
Edad	27
Sexo	Masculino
Fecha de nacimiento	16/02/1949

Encontrarnos con compañeros del magisterio y de militancia, estudiantes, docentes y

*Ana del Valle. Licenciada y profesora en Sociología. Docente de Adultos 2000 y UNLZ.
**Santiago del Valle, trabajador de la Superintendencia de Servicio de Salud de la Nación.



militancia y compromiso social

transitar por los lugares donde habitaron y militaron, como el Mariano Acosta, el barrio de La Tablada, la última escuela donde trabajó como maestro, nos permitió reconstruir su historia y la nuestra.

El archivo de la Escuela Mariano Acosta, donde Miguel realizó sus estudios secundarios y se recibió de Maestro Normal, fue el inicio de la reconstrucción de una parte de su vida poco conocida y nos posibilitó la apertura a su cotidianeidad: la militancia y compromiso social. Descubrir el libro matriz con sus calificaciones, el encuentro con sus compañeros, las fotos de su adolescencia -a las que nunca habíamos tenido acceso-, las anécdotas de su paso por el colegio y el recuerdo de su personalidad ayudaron a reforzar la memoria del compromiso social de Miguel.

El encuentro con Fernando, compañero de militancia de Miguel y Mónica, las discusiones que mantenía con ellos en torno al trabajo en los barrios, muchas veces en conflicto con las conducciones partidarias, refuerzan la idea de la educación como motor de cambio, apertura al mundo y compromiso con los más desfavorecidos.

Descubrir estas facetas de la militancia reforzaron la idea que desde siempre forjamos en el seno familiar, donde, aunque no hubo ocultamiento, todos desconocíamos muchas vivencias. Encontrarnos con nuestro papá estudiante y maestro, habilitó otras miradas,

posibilitó discusiones, y echó luz allá donde muchas veces no pudimos mirar. Entonces comprendimos que, en el ejercicio de la profesión/vocación docente, uno elige dónde posicionarse, y la postura de Miguel coincidía con la posibilidad de ejercer una docencia crítica, que contribuyera a la transformación de la sociedad. Así, su profesión y su militancia coincidían y se fortalecían mutuamente, puesto que la militancia no estaba escindida de su profesión y su vida cotidiana, también como educador militaba y colaboraba en la construcción de ese mundo más justo por el cual luchaba y por lo que -como a los 30.000- lo desaparecieron.

De este modo, y cargados de emociones, nos dimos a la tarea de realizar un documental que sirviera de soporte pedagógico para ser compartido en las escuelas y de esta forma contribuir a la construcción de la memoria colectiva.

https://youtu.be/nz0hv5ctW0w

"Querer escribir"

Desafío para un equipo docente

ALICIA BIBIANA CELES*

"Querer escribir" se ha vuelto para este equipo docente, uno de esos desafíos que nos acompañan e inquietan desde hace ya tiempo.

Fotografía: Leo Mirvois

Hemos realizado todo tipo de búsquedas, algunas infructuosas, otras llenas de reflexión y pensamiento; con referentes de gran reconocimiento para nosotras como Norma Filidoro y Alicia Fernández, entre otros. Participamos de encuentros de reflexión institucional donde llevamos también ese desafío. Espacios que fueron configurándose como motor de búsqueda para este Equipo Psico Socioeducativo Central 3[1] - ex Gabinete Central- que a partir de la Ley 5206/15, pasa a ser parte del Estatuto del Docente, lucha que lleva muchos años de disputa y la escritura cobra un especial sentido en el marco de dicho proceso de reglamentación.

Entonces, *¿Para qué escribir? podría ser una pregunta pertinente. Para poner en común conocimientos construidos colectivamente. "Para conversar con otros y otras sobre la experiencia de este espacio. Para hacer público este conocimiento. ¿Para asegurar la memoria? ¿Para no tener que estar recordándolo todo siempre? Así podríamos ensayar una lista interminable de preguntas/respuestas y vale la pena, aunque solo sea para salir de la hoja en blanco, aún pudiendo reconocer que la potencia está allí, en eso a ser escrito (Bárcena) en la hoja en blanco. Eso que nos resulta inquietante, que nos perturba y nos deja sin ideas... a escribir. Escribir que no es otra cosa que inscribirse en un común, en un 'con otros'; tal vez ese proceso sea más importante que el resultado mismo de la escritura"*[2].

Conformamos un equipo que funciona sin mayores dificultades con sus diferencias filosóficas y hasta ideológicas, es "noble" re-

* Profesora para la Enseñanza Primaria. Psicopedagoga. Miembro de Equipo Psicosocioeducativo Central 3: Modalidad Especial.

1. Estos Equipos son 4 en total en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: que atienden a los diferentes distritos escolares.

2. Celes, Alicia (2016)- Pedagogía de la Memoria- borrador del espacio de escritura grupal-

conocerlo, pero que funciona en un marco de "valores institucionales compartidos". De este modo las diferencias se comprenden como parte de verdades con las que podemos interactuar y hasta enriquecernos. Porque intentamos, a veces con mayor fortuna que otras, comprender esas diferencias como capacidad de construir mundos múltiples y diversos en los que vivir. Sin embargo, pareciera que para la escritura se configura como un "nudo", que como toda "construcción inmaterial", que mantiene unidas cosas, para nosotras quedan allí entrelazadas escritura y trabajo -Así la idea de reflejar en la escritura la "tarea" que llevamos a cabo, se volvió un imperativo, al que resulta difícil o casi inalcanzable, dar forma.

Tenemos momentos, en relación con las posibilidades de compartir la escritura, que nos encuentra enredadas en discusiones, de querer decir sin poder escuchar mucho lo que los/las otras tienen para decir-nos y otros momentos de escucha, deliberación y pensamientos reflexivos.

En este nuevo tiempo en el que estamos transitando la posibilidad, este "querer escribir", acompañadas de quien ha participado de muchos otros colectivos docentes de escritura, como es Daniel López. Junto con-a él, en este recorrido reciente que va siendo vivido de muy diversas formas, cada encuentro, para cada una-o. Con acuerdos de tiempo y espacios planificados, con posicionamiento para la escritura y desde el reconocimiento de que lo que importan no son las vidas como modelos. Sólo las historias sirven, nos recuerda Heilbrum.

La escritura es la pintura de la voz [3]

Por sugerencia de quienes me acompañan en este escrito, iré en busca de pinceladas de voces de mis compañeras con quienes compartimos este desafío, para hacer de este relato un "texto conversación" que muestre nuestra relación con el proceso de escritura.

"Comenzar una escritura que dé cuenta de lo que cotidianamente realizamos como integrantes del Equipo Psico Socio Educativo Central Zona 3 me parece algo de difícil concreción, posiblemente tenga que ver con exigencias de estilo de escritura o de modos de comunicar vivencias que no dejan fluir espontáneamente las palabras que parecieran ser las adecuadas para tal fin...)"[4]

Discutimos sobre estas razones en oportunidades y acordamos que no buscamos encontrar en este colectivo algo que anule sus diferencias y aunque no pensemos en encontrar un único modo, estilo, manera de escribir, es bien complejo abrirse a diversos modos de representación. A puro intento de entender lo que nos pasa, podríamos ensayar hipótesis siempre en movimiento; en el gesto de ligar la escritura con la capacidad-inteligencia pareciera residir parte de la problemática, en lugar de ligarla con la capacidad de vivir y de experienciar, siempre recreada, siempre reinventada que tiene la misma. Quizás ésta sea una cuestión a tener en cuenta, reconocer que estamos hechos de historias escritas y contadas. Eso que liga la memoria y la historia con subjetividades personales y colectivas. Así podría recobrar sentido lo de cada una, esas ideas que nos acompañan de "la escritura no es para mí",

3. Parafraseando a Voltaire.
4. Cucci, Claudia (2016) Escritos: borrador del espacio de escritura grupal.

"no estoy preparada para escribir"o el silencio atento, el esfuerzo por encontrar "la palabra" que defina el hacer, la exigencia conceptual que desconoce la experiencia, la minuciosa observación y análisis de las situaciones y otra vez la exigencia, que de todos modos no anula, el "querer escribir", que persiste a la espera de que en cierto momento se vuelva entre tanta idea-potencia, la capacidad de escribir, sostenido en el deseo de querer escribir. En este recorrido por la escritura de nuestro hacer, hay textos más situados en la especificidad del trabajo que llevamos a cabo y otros más preocupados por el contexto social, político y cultural, porque creemos además que el hacer pedagógico es inminentemente político.

La figura del "desierto" (es decir territorios habitados por seres no concebidos como humanos) fue utilizada para justificar la masacre en el siglo XIX; ¿Para qué está siendo utilizada hoy? ¿Podríamos pensar en la posibilidad de una nueva campaña, esta vez de arrasamiento ya no de las personas físicas sino de su producción socio-cultural?

La figura del "otro" pensado como inferior, inculto, peligroso, arribista, usurpador, violento? "desierto" hoy, podría ser el no reconocimiento del "otro" como un semejante a mí,? Podríamos estar asistiendo a una re-configuración de sentido, sobre la idea del otro "[5].

De cuentos y de vidas

A propósito del otro y de lo propio que nos trae Graciela quiero aquí abrir paréntesis, alojando lo más personal, que intente explicar y contar de un modo singular ese recorrido, más precisamente cómo recorro esta experiencia. Aunque siga de algún modo también siendo una experiencia colectiva. Y como los cuentos hacen a nuestras escrituras, quiero decir que desde hace tiempo pude encontrar en la propia experiencia de vida una relación nunca antes pensada con la escritura y la lectura. Una de las revelaciones que dan cuenta sin dudas de las motivaciones acerca de mi deseo, de ese "querer escribir", tendré muchas razones, pero hay una que la atraviesa profundamente y para ello fue necesario revolver en mi historia de vida; aunque está ahí muy a mano, para mí compartir con otros compañeras/os, es un proceso que vale la pena atravesar .

Es verdad que "es duro construir historias en las que vivir". La historia que había construido, era una historia pensaba como herencia individual y personal, es que cuando una es hija de "analfabetos-campesinos", la relación con la escritura, se vuelve resistencial. Y ese es un primer gran reto, y allí la alternativa posible es la de ser "un tránsfuga de clase"[6], y aún reconociendo que estas no son construcciones que se edifican en soledad, es decir no fue una idea solo mía, pensar la herencia individual, personal y lo que es peor creer que depende de mi esfuerzo y de mi capacidad, torcer el rumbo de lo que estaba "escrito". Aunque lo más interesante, la paradoja es que, fue también con otros que llegué a reconocer que esa es una herencia social, de una deuda que para muchas y muchos seres queridos y cercanos ha sido insalvable.

5 Nogues, Graciela (2016)- Aún no tiene título o no tiene nombre: - borrador del espacio de escritura grupal-
6 Didier Eribón- Regreso a Reims.

Derivar la pregunta

Paula[7] trae en sus reflexiones acerca del contexto, la mirada y sus efectos, la potencia de *poner en juego múltiples relaciones, relaciones que pueden dar lugar y apertura de nuevos posibles.* Estas ideas permiten advertir que, cuando en este equipo recibimos situaciones escolares, lo que se nos presentan son textos. Textos que hablan, cuentan sobre las circunstancias que atraviesan niños, niñas o jóvenes en las escuelas y nosotras queremos agregar aquí, en la vida. Cuando decimos texto, no nos referimos sólo a lo escrito sino a lo construido, a las diferentes versiones que se tejen de una experiencia. Así intentaremos siempre poner esos textos en contexto, qué significa hacerlos parte de eso que lo compone; donde ahora pasaremos a ocupar un lugar. Allí en una búsqueda de "derivar la pregunta" (Norma Filidoro). Una primera interrogación de importancia será entonces, cómo es ese contexto en el que este niño, niña o joven producen conductas o saberes; "produce o no las produce" según los decires. En otras palabras qué relaciones lo sustentan, qué vínculos los acompañan en esas circunstancias, en ese "estar en dificultad". Poder caracterizar ese

7. Donadello, Paula:(2016) ¿Qué miramos cuando "miramos el contexto", qué efectos produce esa mirada?- borrador del espacio de escritura grupal.
8. Antonaccio, Laura (2016) La escritura en Gabinete Central, borrador del espacio de escritura grupal.

mundo escolar, familiar, social en el que se inscribe es más importante que detenerse, a ubicar variables individuales o personales, sin dejar afuera, pero no será desde allí donde vamos a pensar y construir condiciones de posibilidad para lo escolar.

Estas son perspectivas que para *"quienes nos hemos ido incorporando a lo largo de estos últimos años pudimos ver una historia, una trayectoria de trabajo que no ha renunciado nunca a pensarse a sí misma. No a pensar en sí misma, sino a pensar-se, a abrirse a la reflexión sobre las propias prácticas en relación a la educación como un derecho personal y social de los niños, niñas y jóvenes que atendemos. Se trata de una experiencia vivida, construida entre varios, que queremos compartir. La escritura se nos presenta así como una vía de encuentro con otros* (...)"[8]

Así es nuestro recorrido con la escritura, que es nuestra y de otros, como dice Laura. En este intento de responsabilizarnos de la documentación de nuestro hacer, como instancia que se propone problematizar, pensar la pedagogía desde distintas miradas, voces y relatos. Reconociéndonos en la "fragilidad" que nos iguala, puesta esta vez en "la escritura", pero conscientes de la complejidad de nuestras prácticas y de sus dimensiones conceptuales, éticas y políticas. Desde esta perspectiva colectiva buscamos entramando historias: comprometer la palabra, interrogarnos renunciando a las respuestas para seguir abriendo y tejiendo nuevas historias, experiencias educativas y de vida.

Y hablando de experiencias personales y colectivas, quisiera volver a lo propio, no es tan simple como decirlo, que una un día comprende que unos padres analfabetos pueden enseñar, a leer el mundo, y leer en el más pleno sentido del término, "enseñar a leer", al decir de Paulo Freire "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra". O enseñar a escribir, siguiendo el curso de eso que se ignora profundamente. Y entonces un sueño, soñado desde siempre es heredado por convicción por ese simple hecho de "querer - escribir", y no tener a mano esa herramienta.

El azar, las huellas

También es verdad que el azar cuenta, que yo esté aquí contando esta historia tiene que ver con algo de eso. Lo azaroso del encuen-

tro con otros, compañeras/os, amigas/os maestros/os, personajes de historias y de cuentos que ayudan a crecer, a creer, a ser. Aun así, siempre vuelvo al origen de eso que deja huellas a veces dolorosas, otras cargadas de significados. Siguiendo esta idea, quizás no sea solo de casualidad que este verano, fui a mi provincia natal, Corrientes y necesité llegar hasta mi escuela primaria, alejada del mundo urbano. Se encuentra ubicada en el paraje Arroyo González, a unos 60 Km de la Ciudad de Goya. Quería estar allí, en la Escuela provincial N°821, Valentín Insaurralde, no se muy bien por qué, pero ahora me atrevo a ensayar que "estar ahí", tiene algo que ver con esta búsqueda... de mis primeros trazos quizás, allí por primera vez a los seis años buscaba, hasta las lágrimas, mi nombre escrito en una lista en el pizarrón y no lo encontraba… allí dibujaba mi nombre por primera vez en un cuaderno de clases, allí donde los recreos eran espacios amplios de corridas, hamacas y escondidas, que bien justificaban los cansadores 4 ó 5 kilómetros de caminata para llegar hasta la escuela.

Fue un lindo encuentro. Entonces, para mí, ya no importan tanto las desapropiaciones, las escrituras perdidas, las lecturas olvidadas. Mirar esos espacios vacíos, como característica propia del tiempo en el que fui, las vacaciones de verano. El silencio, el pasto creciendo sin permiso, aprovechando la

ausencia, falta de bullicio y el andar de niños y niñas en tiempos de clases. Y allí entre los juegos, entre el olor a verde y sol abrasador del mediodía de un verano caluroso como tantos en ese lugar, volví a encontrarme. En busca de ese encuentro, pude "meter la cabeza por una ventana" y visualizar el aula de primer grado. Por eso puedo encontrar un sentido a esa necesidad de "estar ahí."

Porque "caí en esta escuela pública, afortunadamente". Minuciosa, venturosa y reveladora, como el designio del caer de la lluvia de Borges, ha sido caer en la escuela pública para mí; la única en kilómetros y kilómetros de extensión. La misma escuela pública a la que le debo lo que soy… cómo no sentir la necesidad de rendir homenaje a cada uno de mis maestros y maestras, esos a los que políticos de turno desconocen e ignoran con total descaro e irrespetuosidad sin precedentes.

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

Ecos sonoros retumban

Y sin buscar, hablando de vínculos, miradas, diálogo, de reconocimiento y afecto vienen sin permiso a mi memoria, frases, ecos que recuperan sonidos y formas, "a mi me hubiese gustado seguir yendo a la escuela", nos decía siempre mi madre. O esta otra un poco más áspera, pero que me interpela cada vez, el dicho de mi padre… "la escuela no era para mí".

Larrosa dice, que tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo... (Experiencia y alteridad en Educación).

De este estar en el mundo, del que nos habla la entrañable Teresa, una compañera con quien tuve la suerte de compartir y aprender en la escuela, porque Teresa tiene esa ca-

pacidad de enseñar a quien se le acerca, casi algo así como "por arte de magia" o como dice en uno de sus textos maravillosos que *"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*[9].

Y con esta idea de la PROVOCACIÓN tan tentadora, volvemos a nuestro HACER escritura, intentando "PROVOCAR" cada vez:. *"Hacernos preguntas allí donde funciona un efecto automático: si a un niño/a le pasa "tal" cosa, que se llama de "tal" manera, entonces: -tiene que ir a "tal" escuela…- hay que aplicar "tal" protocolo… otra vez, siempre?, en todos los casos?...*

La educación especial puede ponerse al servicio de fomentar el dispositivo de totalización para que allí nada cambie, que lo común se mantenga intocable. En vez de producir un corte. Quiero decir que ese posicionamiento de la educación en lugar de revolver, en lugar de producir discontinuidades, fija, reproduce, quedando entonces como un lugar de desecho; en general ese lugar al que no se quiere llegar y devaluado/desvalorizado hasta por el mismo colectivo docente donde se pueden escuchar frases como: "todavía es muy chiquito para que ingrese a especial"; "de aquí no se sale"; "aquí se va a deteriorar"… La educación especial puede ofrecerse como una opción positiva; como una elección que se pueda realizar positivamente y no como descarte, porque es lo que queda.

Esa positividad solo puede construirse rompiendo/ interviniendo/subvirtiendo/ interceptando las totalizaciones; no es pensar en los alumnos y qué problemas tienen esos alumnos que "se" salen de lo común"[10].

Escribimos en cada encuentro en este espacio, para nosotros y para otros, escribimos muchas veces sobre vidas de dolor y padecimientos; es decir, escribimos lo más difícil de escribir, "cuidando cada vez". Realizamos como en tantas instituciones educativas escrituras/registros en libros, legajos, informes, nunca olvidamos que se trata de historias de vida. A lo largo del tiempo en este espacio, se ha escrito sobre las prácticas, para presentaciones en Jornadas educativas y de salud, siempre se nos devuelve un reconocimiento afectuoso, aún en espacios no conocidos, sobre nuestro hacer. Porque tenemos claras finalidades y en la transmisión de esas conceptualizaciones logradas con la solidez que ofrece la capacidad de reflexión y de estudio. Sin embargo la sistematización de esos trabajos es un reto a lograr.
"Poder escribir..."

Y entonces reconocer esa escritura desde la intimidad de cada una-o, esa que aunque ya muchos hayan dicho, es lo que cada uno/a tiene para decir. Eso que nos hace libres porque se nutre de esa capacidad de no salvarse solo-. No te salves, no te quedes inmóvil, no te guardes del mundo, dice la letra desesperada de una bella poesía, de Mario Benedetti. Ojalá logre convidar, provocar a cada compañera, de este equipo de trabajo, que admiro y quiero hacerlas- hacernos parte de esta invitación, que deje de ser "un querer escribir", para que se transforme en un "poder escribir" porque somos potencialmente capaces de querer, juntas lo que hacemos y ese es el valor que pretendemos transmitir.

Poder escribir para contar lo que hacemos, como bella expresión de una pedagogía de la ternura, asumiendo el hecho educativo como eso a crear, decimos en este equipo, esta vez en la voz de Olga: "Los que trabajamos en las escuelas - y las pensamos críticamente; los que trabajamos en las escuelas y no estamos al servicio de producir niños que se adapten a ellas; los que trabajamos en/con las escuelas -y como ven no importa aquí la disciplina- observamos con preocupación los efectos de

9: Suárez y Córdoba (2015) en Publicación 2016.
10: Torrealba, M Teresa (2014).

estos accionares que recaen sobre los niños. Siempre en nombre de una supuesta defensa de sus derechos pero demasiado pocas veces en nombre de su autonomía; del derecho a su subjetividad...de su derecho a ser escuchado. Derechos que se corresponden en la práctica con una obligación -y no solo de los padres- Responsabilidad que tenemos todos. Complejos entramados de prácticas en relación con las familias, los niños, las instituciones que deberán tenerse en cuenta a la hora de pensar una intervención[11].

En conversaciones y textos Daniel Lopez[12] nos recuerda, persistentemente que la recuperación de experiencias institucionales permite poner en cuestión, los destinos, la repetición, el desamparo, la "tragedia", desde una mirada de los derechos humanos.

Una tarea para visualizar cómo conviven políticas y conceptualizaciones al paradigma de los derechos humanos. También se trata de dar cuenta del desarrollo de capacidades institucionales cuando es posible pensar junto- escuchar voces y saberes, procurando relaciones igualitarias. Y nosotra/os tenemos allí qué DECIR.

Para finalizar, lo dicho aquí encuentra lugar en otros textos y pensamientos, esos otros que alcanzaron voces tibias, palabras que me animaron a seguir, un texto que de no ser así, "sostenido", no hubiese sido posible. Una conversación en el sentido pedagógico del término. Conversación que conserva imágenes, sonidos y colores que solo pueden ser ofrecidos desde la experiencia, procurado captar lo vivido; eso que algunos llaman interpretar con la sensibilidad el presente.

Volví al suelo, territorio de mi infancia, para poder escribir...

11: Favella, Olga (2016): Jornada 03/09 Educación y Psicopedagogía, FFyL - UBA.
12: López, Daniel (2012): Ser escuchados, derechos humanos y educación. Políticas de Infancia. Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes, Miño y Dávila, y conversaciones en EPSE Central 3.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

-Freire, P (2002) Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno Editores. Argentina.
-Contreras J. Domingo y Nuria Pérez De Lara Ferré, "Investigar la Experiencia Educativa", Ediciones Morata.
-Larrosa, Jorge (1995): Déjame que te cuente- Ensayos sobre Narrativa y Educación- Barcelona, Leartes-
-Eribon Didier, (2015): "Regreso a Reims"-
Sliar, Carlos y Larrosa Jorge (2016): Experiencia y Alteridad en Educación- Ediciones: Homo Sapiens.
-Barcena,Fernando (2016) En busca de la educación perdida. Ediciones: Homo Sapiens.
-Koczack, Janusz (2013): Y los derechos de la Infancia-ISTLYR Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación - Ministerios de CABA.
-Favella, Olga (2016), XIX Jornada."Carencias Parentales. Carencias Institucionales. Discapacidades". Coordinación Científica: Adriana Franco; Marisa Punta Rodulfo; Ricardo Rodulfo y Carlos E. Tkach.-Coordinadores Generales: Juan Carlos Fernández y Paul Douglas Yorston.
-Torrealba, Teresa (2014): PEDAGOGÍAS DE LA PROVOCACIÓN- La alfabetización inicial desde la Educación por el Arte. Buenos Aires, XIX Congreso Pedagógico, UTE-CTERA.
-Suárez, Amelia y Córdoba, Mónica (2016): ALFABETIZACIÓN EN LA CÁRCEL. REGISTROS PEDAGÓGICOS Y ROL DOCENTE. Buenos Aires, XX Congreso Pedagógico, Poéticas de las pedagogías del Sur, UTE-CTERA.
Favella, Olga (2016):Jornada 03/09 –- Educación y Psicopedagogía - FFyL – UBA-Textos - escrituras en proceso.
-Antonaccio, Laura (2016)La escritura en Gabinete Central- borrador del espacio de escritura grupal-
-Cucci, Claudia(2016)Escritos:- borrador del espacio de escritura grupal-
-Nogues, Graciela (2016)- Aún no tiene título o no tiene nombre: - borrador del espacio de escritura grupal-
-Donadello, Paula:(2016) ¿Qué miramos cuando "miramos el contexto", qué efectos produce esa mirada?- borrador del espacio de escritura grupal-
-Celes, Alicia (2016)- Pedagogía de la Memoria- borrador del espacio de escritura grupal-

Videoponencia

LA EDUCACIÓN EN FOCO

Entre culturas digitales y escritos en un cuaderno

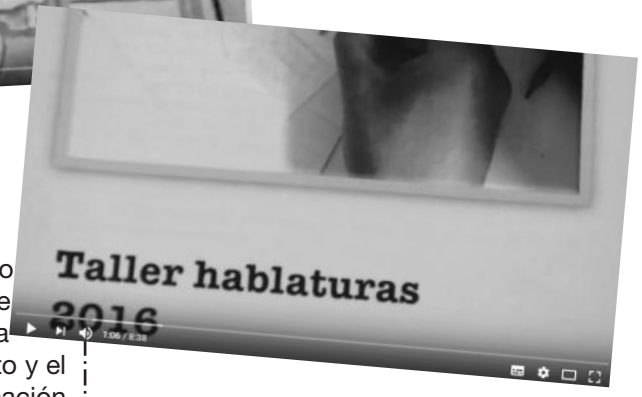
ÚRSULA ARGAÑARÁZ*

La video ponencia La educación en foco. Entre culturas digitales y escritos en un cuaderno fue atravesando distintos momentos. Al comienzo, hubo una charla con el equipo del Congreso Pedagógico donde se realizó una valoración de los registros pedagógicos como instancia para pensar y transformar nuestra práctica docente y se habló de los múltiples formatos en que se pueden presentar. En ese contexto, comenté acerca del entusiasmo que despertaba en los estudiantes de la Escuela Casa Flores y del Taller Hablaturas trabajar con el lenguaje audiovisual y con qué experticia manejaban los celulares; entonces me dirigieron una pregunta que despertó mi curiosidad: "¿Por qué no prueban trabajar con cámara subjetiva?".

Una polifonía audiovisual

Estamos en un encuentro del taller Hablaturas y llevo la idea de filmar con "cámara subjetiva". ¿Qué es eso? preguntan los talleristas. Les cuento lo que me dijeron cuando yo hice la misma pregunta: Es poner el foco en lo que nos interesa. Que cada uno se detenga y filme algo que le llame la atención, algo que considere necesario dar a conocer. Es realizar un video que enfoque algún aspecto que cada uno quiera comunicar acerca de lo que hacemos en el taller Hablaturas y los espacios que lo sustentan: el Centro de día de atención de adicciones Casa Flores y la escuela secundaria que funciona inserta en él. Debatimos un poco, establecimos acuerdos mínimos y pusimos manos a la obra. Enhebramos una polifonía audiovisual donde el punto de vista de cada quién se suma y dialoga con el del compañero en un registro coral.

* Orientadora Institucional, Escuela Secundaria Casa Flores (Programa Educación en Contextos de Encierro, Área Socioeducativa / Área del Adulto y el Adolescente)



El placer del texto audiovisual

Se nos ocurrió filmar breves audiovisuales que registraran algo de la cotidianeidad de Casa Flores e hicieran foco en las actividades que se generan en torno a una de las publicaciones del taller: la Revista día x día 2016. Jonathan decidió dar inicio al recorrido en la planta baja del Centro de día —donde estábamos haciendo el encuentro del taller Hablaturas— para después ir subiendo las escaleras y recorrer el pasillo que nos lleva hasta el aula donde se dictan las asignaturas Lengua y Literatura y Matemáticas. Una vez allí, Jorge comenzó a presentar la revista que nuclea a toda la comunidad como parte de un proyecto en relación con la cultura escrita. De esta manera, en las diversas miradas de los integrantes del taller que empezaron a plasmarse en los videos, comenzó a cobrar cuerpo una exploración del soporte digital y de las posibilidades narrativas del lenguaje audiovisual. Siguieron semanas de filmar y pensar qué filmar, revisando, ampliando, transformando grupalmente el guión audiovisual que había escrito previo a la actividad y oficiaba de guía al anticipar la práctica. Después vino la edición del material, donde fui acompañada en la complejidad de la tarea por el equipo del Congreso Pedagógico.

“Me puedo llevar un poco mejor con los libros”

Hablaturas funciona como espacio puente entre el centro de atención de adicciones y la escuela secundaria (CENS) dependiente del Área del adulto y el adolescente del Ministerio de Educación (CGBA). Mediante este dispositivo, desde Educación se articula con la otra institución para el reingreso y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. En este taller de lo que se trata es de escribir la propia voz, expresar el propio punto de vista, elaborar la experiencia de lectura de una frase, o del fragmento de una novela que se compartió en voz alta, sentados en ronda. Leemos narrativa y poesía y los talleristas producen textos breves desde una perspectiva personal, subjetiva. Estos textos pueden ser tanto comentarios acerca de la literatura o la lengua, como microrrelatos o reflexiones acerca de los textos producidos por los compañeros. Trabajamos con la ampliación del vocabulario desde la poesía y el humor, desde el compartir la experiencia grupal de la palabra oral y escrita. Tal vez una frase que escribieron los talleristas en el editorial de la Revista día x día N° 8 Tiempo al tiempo (2016) resulte una definición precisa de esa palabra neológica: “Hablatura: se combina con la escritura y la lectura, pero se expresa hablando. Es la relación entre tres prácticas: escribir, hablar y leer”. Asimismo, una hablatura también puede consistir en tomar la palabra para decir en formato audiovisual acerca de la propia experiencia lectora: “Hoy digo que me puedo llevar un poco mejor con los libros, con la literatura.”

Enlace al video: https://www.youtube.com/watch?v=M7F2Hokm-7g

"La educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte. El cuerpo es siempre el mismo, y decae con la edad; la mente cambia si cesar, y se enriquece y perfecciona con los años. Pero las cualidades esenciales del carácter, lo original y energético de cada hombre, se deja ver desde la infancia en un acto, en una idea, en una mirada".

José Martí[2]

La educación técnico-profesional en Latinoamérica

Primeras ideas y experiencias en Argentina en el Siglo XIX

Introducción

Al analizar la historia Latinoamericana de la enseñanza y aprendizaje de los oficios, la técnica y las profesiones, lo que hoy conocemos como la educación técnico-profesional, surge a prima facie la necesidad de considerar la construcción pedagógica y so-

"Pero, mi patria, ¿es acaso el barrio en que vivo, la casa en que me alojo, la habitación en que duermo?¿No tenemos más banderas que la sombra del campanario? Yo conservo fervorosamente el culto del país en que he nacido, pero mi patria superior es el conjunto de ideas, de recuerdos, de costumbres, de orientaciones y de esperanzas que los hombres del mismo origen, nacidos en la misma revolución, articulan en el mismo continente, con ayuda de la misma lengua."

Manuel Ugarte[1]

* Profesor e Investigador en Historia de la FFyL-UBA, la Universidad de los Trabajadores IMPA, la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) y la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (RIOSAL/Clacso).

1. Ugarte, Manuel, "La Patria Grande", Lima 13 de mayo de 1913, en Ugarte, Manuel, La nación latinoamericana, Ed. Biblioteca Ayacucho, 1985, Caracas, p. 1.
2. Martí, José,La Edad de Oro, Ed. Kapeluz, 1974, Bs. As., p. 116

cial de un pensamiento y una modalidad educativa que desde sus orígenes estuvo vinculada con el mundo del trabajo y sus particularidades, con las decisiones políticas y económicas que las clases dominantes locales, en alianza con los capitales y Estados europeos o los EE.UU., que impulsaron proyectos educativos con la finalidad de modelar la formación de las clases trabajadoras y construir los sentidos nacionales necesarios para legitimar el orden y la desigualdad social imperante.

Ahora bien, tales proyectos no estuvieron ajenos de contradicciones o disputas dentro del bloque hegemónico de poder en cada país latinoamericano, sobre cuestiones como la alternancia productiva, la necesidad de la conformación de la clase trabajadora y la posibilidad de modernización o industrialización nacional. De hecho debe destacarse que dichos procesos de profesionalización productiva fueron, y son parte, de distintas etapas societales que convergieron en el desarrollo, desde mediados del siglo XIX, de un proceso internacional de división del trabajo más complejo, capitalista, que requirió la formación y especialización de la mano obra para la realización de las diferentes tareas productivas. Además, la propia clase trabajadora -local e inmigrante- generó a lo largo del período sus propias experiencias educativas, culturales y artísticas con la finalidad de contribuir en su formación intelectual y organización social, cultural y sindical, bajo las ideas libertarias y socialistas. “Los trabajadores comenzaron a adquirir por cuenta propia un pensamiento crítico, con un alto nivel de conciencia sobre la humana capacidad de transformar la situación cotidiana en la que se encontraban” (Acri, Martín y Cácerez, María, 2011: 16). Desarrollaron una serie de ideas y experiencias educativas que contemplaron las realidades culturales, étnicas y materiales de las distintas sociedades latinoamericanas.

En este sentido, hoy como ayer, es necesario que nuestras experiencias educativas y culturales continentales sean analizadas con la finalidad de problematizarlas para que logre constituirse un pensamiento y una acción colectiva que contemple a nuestros pueblos y sus realidades, contradicciones y potencialidades.

Antecedentes históricos del pensamiento latinoamericano técnico-profesional, siglos XVIII y XIX

En primera instancia debemos tener presente que la obra educativa y el ideario pedagógico latinoamericano es abordado desde una mirada crítica y comprometida con nuestras particularidades, coincidencias y diferencias. Solo así es posible reconocer similitudes y diferencias, más allá de las cuestiones geográficas y político-sociales de cada país latinoamericano, en momentos en que logró erigirse un orden jerárquico basado en el supuesto de que el consenso y la disposición disciplinaria son valores intrínsecos a la propia naturaleza humana. A tal punto fue ello, que la educación se constituyó en una importante herramienta que el Estado capitalista utilizó para consolidar el orden social imperante, mediante la conformación de un sistema educativo que promovió la creación de escuelas primarias y secundarias, estas últimas destinadas a la formación de las nuevas generaciones de la clase dominante.

Expresadas estas consideraciones, partimos de la idea de que la educación técnico-profesional es el proceso social de transmisión y adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades relacionados con las experiencias productivas, especialmente con las experiencias relativas a la elaboración y utilización de instrumentos, máquinas y procesos determinados de trabajo. Siendo su función principal la formación y el desarrollo del ser humano para el saber y especialmente para el ‘saber hacer’: resolver problemas según su formación técnica específica y desenvolverse en el mundo socio-laboral en el cual se encuentra inmerso.

En un sentido estricto la educación técnico-profesional es el proceso social de formación

y desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades que capacitan para el saber trabajar, resolver problemas. Más aún, este tipo de educación ha sido formal o informal, escolar o no escolar y sus dimensiones y cualidades han estado condicionadas por los objetivos que históricamente cada sociedad determina para la educación. De hecho, cabe aclarar que el impulso de dicho proceso educativo estuvo vinculado con la división capitalista del trabajo a nivel internacional, que permitió la producción a gran escala de millares de productos manufacturados e industriales. En otras palabras, la división territorial del trabajo consolidó la producción regional de determinados productos, y la expansión del mercado mundial y el sistema colonial, que afianzaron las condiciones generales del sistema y posibilitaron el régimen de división del trabajo dentro de la sociedad, siendo la formación y capacitación educativa de la mano de obra -en las nuevas formas de trabajo industrial- un necesidad permanente del proceso productivo capitalista.

Desde mediados del siglo XVIII la formación para el trabajo y la educación técnico-profesional comenzaron a adquirir una mayor importancia social, dada la necesidad de formar al ser humano para saber trabajar y para resolver determinados problemas. Lo que enfatizó también su carácter práctico y de aplicabilidad para cualquier situación de la vida. En un sentido amplio el desarrollo de la formación técnico-profesional en Latinoamérica puede enmarcarse en una primera etapa que implicó una educación espontánea y directamente vinculada a las necesidades de la supervivencia, seleccionando primero, y después construyendo los instrumentos de trabajo que le permitieran a las personas satisfacer sus necesidades materiales básicas para la sobrevivencia; el hombre americano primitivo no sólo se enfrentó a los peligros de la naturaleza, sino que al igual que en los otros continentes fue transformándola a la vez que se transformaba a sí mismo. Además, la transmisión de las experiencias en la elaboración y utilización de instrumentos y herramientas, a través de la observación espontánea y las formas elementales de comunicación, se constituyeron en las primeras formas de educación técnico-profesional y en los antecedentes históricos de las actuales experiencias de educación de la modalidad.

Desde la colonización europea la educación técnico-profesional presentó rasgos muy coherentes con los de aquella sociedad estamental y profundamente desigual: sus peculiaridades fundamentales fueron tener un marcado carácter clasista y diferenciador de las actividades sociales y laborales a desarrollar. Más allá de que antes de la llegada europea, ya existían en Latinoamérica distintas formas de enseñanza y trabajo en actividades como las construcciones urbanas, minería, navegación, agricultura, arquitectura, orfebrería y pintura. También, es cono-

cido que los mayas, aztecas e incas eran muy avanzados en sus conocimientos matemáticos, geometría, astronomía y en la organización del trabajo en sentido general. Por lo tanto, en Latinoamérica -a la llegada de los españoles- había gran desarrollo en algunos de los oficios y las técnicas artesanales relacionadas con la minería, las construcciones, la navegación y la agricultura, a partir de un aprendizaje práctico y teórico-conceptual.

Con la llegada europea surgieron tres grandes centros de desarrollo cultural, situados geográficamente en zonas mexicanas, centro-americanas y sur-americanas. En las tres habían nacido las clases sociales y existía el Estado, la educación era militar, religiosa y diferenciada de acuerdo con la posición estamental en la sociedad colonial. En los espacios culturales mencionados la educación técnico-profesional adquirió un desarrollo considerable que logró evidenciar la existencia de escuelas y adelantos logrados en la industria, agricultura, matemática, geometría, astronomía, arquitectura, pintura y orfebrería.

A finales del siglo XVIII, en la mayoría de las colonias se evidencian algunos esfuerzos por lograr la institucionalización de la enseñanza de los oficios y algunas técnicas de trabajo manufacturado. Por ejemplo, en 1797 comenzó a funcionar en Santiago de Chile la Real Academia de San Luis que impartía artes industriales, con un tipo de enseñanza muy práctica y tomando en cuenta la vocación y aptitud de los estudiantes. Esta academia tuvo una importante biblioteca especializada, instrumentos científicos, laboratorio mineralógico, enseñanza de dibujo y matemáticas.

Dentro de los primeros exponentes que pensaron la educación técnico-profesional estuvo, desde la creación del Consulado de Buenos Aires en 1794, su primer secretario perpetuo: el doctor Manuel Belgrano, quien vuelto de España, tras sus estudios universitarios en la Universidad de Salamanca, emprendió la tarea de llevar adelante la dirección del mismo. Belgrano estableció los lineamientos generales del Consulado, con la finalidad de promover el fomento económico y el crecimiento productivo del Río de la Plata, al punto que un tiempo después, en la primera memoria consular de 1796, destacó la necesidad de crear escuelas porque había logrado observar en la capital virreinal:

> *"Una infinidad de hombres ociosos en quienes no se ve otra cosa que la miseria y la desnudez; una infinidad de familias que solo deben su subsistencia a la feracidad del país, que está por todas partes denotando la riqueza que encierra, esto es la abundancia; y apenas se encuentra alguna familia que esté destinada a un oficio útil, que ejerza un arte o que se emplee de modo que tenga más comodidades en su vida. Esos miserables ranchos donde ve uno la multitud de criaturas que llegan a la edad de pubertad sin haber ejercido otra cosa que la ociosidad deben ser atendidos hasta el último punto".*
>
> **Belgrano, Manuel, en Gagliano, Rafael, 2011: 55).**

Belgrano también proyectó la creación de varios tipos de establecimientos educativos: una escuela de comercio, la escuela de náutica, la academia de geometría y dibujo, escuelas agrícolas, escuelas de hilazas de lana y de algodón y las escuelas de enseñanza primaria y para mujeres, que debían ser públicas, gratuitas y obligatorias en todo el reino. Establecimientos que lograron erigirse en algunas ciudades, villas y lugares del virreinato, tras los acontecimientos revolucionarios de mayo de 1810 en el Río de la Plata. De hecho, su propuesta educativa estuvo relacionada con las ideas económicas fisiócratas -que había asimilado en España a través de los pensadores ibéricos como Campomanes, Quesnay y Jovellanos- para *"fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio"* (Belgrano, Manuel, en Gagliano, Rafael, 2011: 45). Pero como era de esperarse, en un momento de fuerte dominio colonial sobre el Río de Plata, estas primeras intenciones educativas de fomentar la enseñanza de determinados oficios, durante su gestión consular solo lograron concretarse tras la creación en 1799 de la Escuela de Náutica y de la Academia de Geometría y Dibujo (vulgarmente conocida como Escuela de Dibujo). Dos instituciones resistidas por la corona española, pero con una fuerte aceptación entre las familias criollas porteñas.

En términos generales, la obra educativa de Belgrano apuntó a la formación integral de la persona que el Estado debía asumir como

necesaria para construir un país más justo y sobre bases que depusieran los injustos mecanismos de representación política y selección educativa colonial. Además, asumió que el progreso económico depende del conocimiento técnico y de los valores de la sociedad, haciendo referencia a los males que traería que los habitantes no estén suficientemente capacitados. Por lo tanto, la educación debía ser gratuita, a cargo del Estado y vinculada a las actividades comerciales y productivas que la nación debía promover en los talleres urbanos, en el ámbito rural y el comercio (Acri Martín, Belgrano, Jessica, Fioretti Martín y Piaggi Fernando, 2015: 65-87).

Otro de los más genuinos exponentes de las necesidades educacionales latinoamericanas fue el venezolano Simón Rodríguez (1771-1854), que dedicó gran parte de su vida a la crítica de la educación de su tiempo y a la educación y amistad que entabló como maestro del libertador Simón Bolívar. Rodríguez pensó que la enseñanza debía ser experimental y estar relacionada siempre con la naturaleza y la observación práctica de la misma. Entendía que la educación debía ser social y para el ejercicio pleno en la vida, debiendo así formar en un oficio determinado a la persona. En su libro Proyecto de Reforma Escolar para Venezuela, planteó lo siguiente:

"Hay quien sea de parecer que los artesanos, los labradores y la gente común, tienen bastante con saber firmar; y que aunque esto ignoren, no es defecto notable: que los que han de emprender la carrera de las letras, no necesitan de la aritmética, y les es suficiente saber formar los caracteres de cualquier modo para hacerse entender, porque no han de buscar la vida por la pluma: que todo lo que aprenden los niños en las escuelas, lo olvidan luego: que pierden la buena forma de letra que tomaron: que mejor aprenden estas cosas cuando tienen más edad y juicio, etc., de modo que en su concepto, era menester dar al desprecio todo lo que hay escrito sobre el asunto, considerando a sus autores preocupados de falsas ideas; suprimir las Escuelas por inútiles y dejar los niños en la ociosidad.

Los artesanos y labradores es una clase de hombres que debe ser tan atendida como lo son sus ocupaciones. El interés que tiene en

ello el Estado es bien conocido; y por lo mismo excusa de pruebas. Todo está sujeto a reglas. Cada día se dan obras a la prensa por hombres hábiles sobre los descubrimientos que sucesivamente se hacen en la agricultura y artes, y éstos circulan en todo el reino para inteligencia de los que las profesan. Si los que han de estudiar en esto para mejorarlo ignoran los indispensables principios de leer, escribir y contar, jamás harán uso de ellas: estarán siempre en tinieblas en medio de las luces que debían alumbrarlos; no adelantarán un solo paso; y se quejará el público de verse mal servido pero sin razón.

Las artes mecánicas están en esta ciudad y aun en toda la provincia, como vinculadas en los pardos y morenos. Ellos no tienen quien los instruya; a la escuela de los niños blancos no pueden concurrir: la pobreza los hace aplicar desde sus tiernos años al trabajo y en él adquieren práctica, pero no técnica: faltándoles ésta, proceden en todo al tiento; unos se hacen maestros de otros, y todos no han sido ni aun discípulos; exceptúo de esto algunos que por suma aplicación han logrado instruirse a fuerza de una penosa tarea". (Rodríguez, Simón, 2004: 7-8).

Así, para Simón Rodríguez es posible hacer una lista de ideas alrededor de la dimensión social de la educación y sobre la educación para oficios y profesiones en relación con el contexto social de la época. Es evidente que Rodríguez no fue un caso excepcional, porque en el más esclarecido pensamiento pedagógico latinoamericano del siglo XIX ya están presentes los llamados hacia la educación experimental en contacto con la vida y en relación con las necesidades y las potencialidades económico-sociales regionales y continentales.

Palabras finales

En este trabajo hemos pasado revista a las primeras huellas de un pensamiento pedagógico vinculado a la educación técnico-profesional. Hemos recuperado centralmente el pensamiento de dos grandes patriotas latinoamericanos: Belgrano y Simón Rodríguez. En ambos la vinculación entre propuesta política, desarrollo económico, emancipación y educación quedan visibles y nos ayudan a pensar en la necesidad de reconstituir un pensamiento pedagógico que comparta este nivel de integralidad. La idea de trabajo y el lugar central de la labor productiva en nuestra educación ha tenido vaivenes y debilidades. Es por ello que recuperar los aportes realizados desde una perspectiva popular al servicio de un proyecto emancipatorio es una tarea necesaria y de alta vigencia en la actualidad, cuando los proyectos políticos desestiman la posibilidad de generar un proyecto productivo autónomo. La reflexión y la defensa de la educación técnico profesional es necesaria como lo es también conocer y reconocer en nuestra historia aquellos que tuvieron un pensamiento a favor de una educación integral.

¿Qué relaciones existen entre las técnicas y las conquistas? ¿Qué significa ser contemporánea/o a "una nueva conquista del desierto"? ¿Qué (de) formaciones pedagógicas supone tal contemporaneidad? ¿Qué registros pedagógicos hay de las conquistas? ¿Qué registraron "en otros tiempos" aquellas y aquellos que dicen vincularse con los conocimientos?

Foto: Raúl Ferrari

(polis)

CARLA WAINSZTOK*

El autor de la frase "nueva conquista del desierto" también afirmó que él, más que un ministro de educación, es un gerente de recursos humanos. ¿Existe un Estado educador gerencial? Ahora se comprende un poco más. Un Estado educador gerencial necesita también de un Estado gendarme. Las conquistas y las técnicas. Las técnicas de las conquistas. Las técnicas de conquistas.

Escribo desde la intriga. Toda escritura supone una intriga. Intrigar viene del verbo "intrincare" que significa "enredar", "embrollar". Entonces, mientras desenredamos y desembrollamos la escritura, también nos preguntamos por las gramáticas del desarrollo y los desarrollismos. Gramáticas de (los) rollos.

* Profesora de nivel terciario.

¿Puede haber otra versión de la técnica? ¿Existe una versión desde el Sur, es decir una sur versión?

Nuestra polis y tecnópolis. No hay "tekné" fuera de la polis. ¿Qué hay fuera de la polis? Los griegos y los bárbaros. Los griegos y la otredad. La barbarie. Los límites del logos. Pensar en los límites del logos.

Escribir en los límites. Escribir en los límites de las ciudades. Escribir en las murallas, en los muros. Muros que no sean (de) lamentos. El ciudadano y el logos. Los bárbaros y las voces. ¿Si los bárbaros no argumentan cómo habrán de hacer ciencia y técnica? ¿Qué éticas pueden tener aquellas/os que sólo emiten voces? ¿Qué "paideias" pueden construir? Las éticas y las pedagogías. Las pedagogías como gramáticas éticas y políticas.

¿Cómo escribir desde los márgenes del logos? ¿Se escribe como bárbaros? ¿Los bárbaros escriben? ¿Cómo? Qué irreverentes, qué barbaridad. Escribir entre las singularidades y las pluralidades.

Un logos, un pensamiento. No hay pensamiento único. El pensamiento único no existe. El pensamiento puro no existe. Todo pensamiento es mestizo. Los pensamientos no derraman. Al pensamiento binario y dicotómico nos gusta complejizarlo. El argumento y las voces. El logos y el otro logos.

El otro logos incluye. Incluye argumentos, sentimientos, voces e, incluso, silencios. Silencios para pensar, silencios para problematizar y silencios para ocultar. ¿Si los bárbaros no comprenden cómo habrán de obedecer? "Cedamos la palabra". Sedamos las palabras.

Con las palabras despiertas podemos narrar, nombrar una y todas las conquistas. Palabras cruzadas. Cruzadas de palabras.

Palabras y paideias. El origen de las lenguas y las pedagogías. La amorosidad de la supervivencia. Por eso, las transmisiones. Transmisiones que no son transferencias. Pedagogías de las ternuras, no bancarias. Las transmisiones y las generaciones. Construir futuros. Inventar e inventariar pasados. Ficciones y (a)filiaciones. Las pedagogías como gramáticas también gremiales.

Palabras y poiesis. Poéticas de las creaciones. Poéticas de los registros. Registros poéticos. Narrar lo que una/o crea. Las creaciones y las creencias. Crear y creer. Las palabras sagradas y profanas. Poéticas profanas. Registros profanos.

Contar lo que una/o hace. Contar para hacer y para ser. Volverse autor/a. Volverse autoridad. Las autoridades no se imponen. Las autoridades y las libertades. Libertades para hacer con palabras, para ser con palabras. Libertades para estar entre palabras. Estar siendo entre palabras. Contar qué hacemos y quiénes estamos siendo. Ser y hacer. Hacer el ser. Ser desde el Sur. Desde el sur del ser. Subjetividades cardinales. Pensar desde el Sur. Registrar desde el Sur. Escribir bajo la Cruz del Sur. Es decir, "soberanizar" desde el Sur. Soberanías cognitivas y técnicas.

Narrar con todos los sentidos. Contar con los dedos. Las manos alfabetizan y humanizan. Las manos prometen. Y las tecnologías, ¿alfabetizan? ¿Humanizan? ¿Qué prometen? ¿Prometen días felices? ¿ prometen mundos felices? ¿Se pueden nombrar los mundos sin las manos y las tecnologías? Habitamos las tecnologías. Habitamos entre tecnologías. Nos habitan las tecnologías.

Había una vez. Habitamos una vez una polis. Es cierto, había dinosaurios, simuladores de vuelos. Estaban los ministerios. Y también había "zamba" para no olvidar.

Estaba la presencia fantasmal del Eternauta. Las presencias y las ausencias. Las apariciones y los desaparecidos. ¿Estaban los "ellos"? "Ellos" como monstruos agazapados, esperando retornar a sus fiestas: las fiestas de los monstruos. El Eternauta, como buen lector, lo sabía. Los "ellos" y los "hombres-robot" pueden destruir el espíritu de Tecnópolis. El espíritu de la polis. El espíritu y las técnicas. Las técnicas de los espíritus. Espíritus mecanizados y tecnificados capaces de cerrar el predio para disfrutarlo sin la "chusma", sin la barbarie. Balbuceos de clase. Clases de balbuceo. Resonancias textuales de barbarie y balbuceos o eso dicen…

Había una vez…. un festival de la palabra. Es decir, teníamos y tenemos palabra y palabras.

Había una vez… un festival del amor. Es decir, teníamos y tenemos amor. Amor y palabras. Amor por las palabras. Palabras amorosas. Sentires y pensares.

Algunas etimologías mezclan teknés y tejer. Entramados de palabras. Gramáticas textiles y textuales. Libros y alpargatas. Estar siendo en las cestas tejidas y en los satélites. ¿Tienen hilos los satélites?

Seguir el hilo de las historias con Ariadna para salir del embrollo. Contar las historias con Scherezade para no desesperar. De todo laberinto se sale por arriba y narrando. Los laberintos y las narraciones. Las narraciones laberínticas. Los registros pedagógicos.

Las pedagogías no sólo suceden en las aulas. Las gramáticas pedagógicas incluyen las bal-

dosas de las memorias, las estatuas, los nombres de las calles, de los ferrocarriles, de las estaciones de subte. Estación Virreyes o Túpac Amaru. Estación Entre Ríos-Rodolfo Walsh. Los relatos policiales de Walsh. ¿Quién mató a Túpac? ¿Quién escribe hoy relatos policiales? Cómo no extrañar en estos días a Piglia. Otra vez parecen ser tiempos de respiración artificial.

Túpac, Walsh, Piglia, Oesterheld y el Nestornauta. Los nombres de las historias. Las historias de los nombres.

Las pedagogías también se suceden en los movimientos sociales, en las cooperativas, en las plazas. Plazas pedagógicas. Las pedagogías pueden ser una fiesta. Festejos del Bicentenario en el 2010. Las pedagogías están en las computadoras con nombres de igualdades. Había una vez… "conectar igualdad" porque había aproximaciones a la igualdad.

Las pedagogías están en las orquestas y en los coros del Bicentenario. Sino, el desconcierto… Pentagramar. Pentagramizar las esperanzas. Gramatizar las esperanzas. Las pedagogías también pueden estar junto a las técnicas. Paideias y teknés. Paideias, teknés y polis.

Hay registros que contienen igualdades, soberanías cognitivas, justicias, poéticas y poiesis.

También hay registros gerenciales y gendarmes. Un registro gendarme. Formaciones uniformadas. Olvidos de nosotras/os mismas/os. Monocultivos, monoculturas, monocurrículums. Una suerte de extrañamiento. ¿Se puede ser extranjero al enseñar lo nuestro? Pedagogías de las crueldades y del autoritarismo. Técnicas de las conquistas. Técnicas de conquistas.

En la polis se dirimen dos proyectos de país. Un modelo agro-exportador. Graneros y supermercados del mundo. Un proyecto sin ciencia, lenguas ni técnicas. Un estado educativo gerencial con un gerente de recursos humanos, con humanos y humanas sin derechos. Ensayos de colonizaciones de deseos. O un proyecto complejo, complejísimo, con poiesis, poéticas, invenciones y creaciones. Un proyecto mestizo con lenguas, humanidades, ciencias y técnicas. Un proyecto con pensamientos diversos, relacionales. Festivales amorosos de palabras. Gramáticas de derechos y deseos. Memorias de festejos y de resistencias.

Memorias de una plaza y de todas las plazas. Pedagogías y políticas deseantes y deseosas. Pedagogías y derechos. El derecho a conocer es también el derecho a conocer nuestros derechos. Las manos hacen mundos, escriben mundos. Las y los guías de tecnópolis dibujando mundos.

Escribiendo sobre tecnópolis. Las necesidades de escribir para dejar huellas. Las huellas en una caverna, en un muro. La escritura como una huella y una técnica. Las escrituras y las técnicas. Las técnicas de las escrituras. Las manos sueñan y prometen. Las manos y las teknés. Las técnicas como un arte. Los pueblos y el arte de volver. El arte de volver en las manos de los pueblos.

EQUIPOS DE CONDUCCIÓN

Otra mirada es posible

Ley 3722. Ascenso a cargos de conducción de maestros de materias especiales

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano es para los que están convencidos que ese lugar que se ocupa –en el jardín, en la escuela, en la universidad es para construir una sociedad más justa (...) Seguir luchando por una escuela pública que construya una sociedad más justa.

Hugo Yasky, 2015

LAURA INVERNIZZI* Y CINTHYA PINTADO**

Introducción

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 define: *"La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades*

* Supervisora de Educación de Adultos. Licenciada en Folklore.
** Directora de Escuela de Adultos. Licenciada en Folklore.

de educación a lo largo de toda la vida". Representa una superación respecto a la legislación anterior no sólo para la educación en general por el posicionamiento del Estado como garante de derechos, sino también para la Educación de Jóvenes y Adultos en particular. Al reconocerla como Modalidad enmarcada en la educación permanente la sitúa ante el desafío de superar las condiciones de remedial y compensatoria. (Res 118 CFE Anexo 1). La conformación de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos a partir de la LEN propicia un encuadramiento político pedagógico que legitima transformaciones en los espacios educativos formales desde distintas perspectivas... En este trabajo contamos una de esas experiencias innovadoras que propiciaron cambios en las escuelas primarias de adultos en la CABA a partir de la incorporación al Ascenso de los Maestros Especiales en los Equipos de Conducción.

La modalidad en las Escuelas Primarias para Adultos

Las escuelas Primarias para Adultos de la CABA (80 escuelas) tenían hasta hace unos años una conformación en los Equipos de Conducción donde la mayor parte de los trabajadores eran suplentes o interinos. Existían más de 75% de cargos de conducción[1] sin cubrir con una titularidad, debido a que la posibilidad de ascenso existía solamente para los Maestros de Ciclo que en su mayoría al ser incompatibles (tenían otro cargo de Supervisor/a, Director/a, Vicedirector/a o Maestro/a Secretario/a en otros niveles, áreas y modalidades) no podían acceder a los concursos. Surge por ello una normativa compensatoria que permitía a los Maestros de Materias Especiales titulares con título docente de Maestro Normal Nacional o Profesor para la Enseñanza Primaria o equivalentes trabajar en forma interina o suplente en los cargos de Conducción. Esto otorgaba cierta amplitud de cobertura de cargos, en algunos casos manteniendo interinatos o suplencias por más de diez años. Pero la norma era incompleta ya que no permitía a estos docentes la posibilidad de incorporarse a los concursos de ascensos de manera estatutaria. Las instituciones, los proyectos y las condiciones de las escuelas de adultos quedaban así libradas a una inestabilidad estructural, ya que la movilidad en estos cargos era permanente. Esta situación perpetuaba desde la organización de las plantas funcionales de cada institución el posicionamiento compensatorio y remedial del que hablábamos al comienzo.

Nace la Ley…
Se conquistan nuevos derechos

Este escenario de desigualdad e inestabilidad de las instituciones y de los proyectos y la desigualdad de oportunidades de los compañeros docentes es el que motivó la idea de los delegados del sindicato de la UTE[2] la posibilidad de modificar el Estatuto del Docente y permitir que todos los docentes titulares en cargos de base con título docente pudiesen acceder a los cargos de Conducción en los concursos de Ascenso (sin discriminar la condición de ser maestro de ciclo o maestro de materia especial), ya que de hecho y en la práctica muchos de los cargos de conducción estaban siendo ocupados por maestros especiales que en las condiciones detalladas, no podían ascender.

Circulaban interrogantes en las voces de los maestros especiales en relación a su posicionamiento como sujetos para conducir comunidades educativas. Ellos podían estar en las aulas al frente de los estudiantes, podían ser directores o maestros secretarios de forma transitoria, pero: ¿qué les impedía poder concursar y ascender? ¿Era solamente una cuestión escalafonaria? ¿Una cuestión de formación? En ciertas miradas estos compañeros no eran considerados como *"equi-*

1. Los cargos de Conducción se conforman 1 Director y 1 Maestros Secretario .Exceptuando la única escuela que funciona durante todo el día que tiene Director/a, Vicedirector/a y Maestro/a Secretario/a.
2. El mentor de la idea y quien transitó todas las instancias para la creación y promulgación de la Ley 3722 junto a otros compañeros, es el actual Vocal de la Junta de Clasificación de Adultos Nivel Primario Prof. Rubén Manzi

pos de conducción de primera" cuando accedían a los cargos en forma transitoria. En otras, el prejuicio de *"ser maestro de materia especial"* ya los estigmatizaba, debilitando su potencial posibilidad o ganas de "poder ser" equipo de conducción. La realidad demostraba que muchos maestros especiales en cargos de conducción habían demostrado su capacidad para conducir las escuelas con las mismas debilidades y fortalezas que los maestros de ciclo.

Estos interrogantes abren la puerta. La solución es modificar la constitución escalafonaría del Estatuto para ampliar la posibilidad del ascenso.

Luego de muchos años de trabajo por parte de los delegados de UTE Adultos y propiciada por la entonces Legisladora María Elena Naddeo se aprueba la Ley 3722[3] que modificando al Estatuto del Docente permite el ascenso de los Maestros Especiales. En diciembre del año 2011 se realiza el primer concurso aplicando la nueva Ley[4]. Con esta modificación se consigue aumentar la cantidad de cargos titulares en los Equipos de Conducción y comienza una nueva etapa en la Institucionalidad de las Escuelas Primarias para Adultos.

Cuadro 1.
Datos de los primeros 5 concursos de ascenso en los que se aplicó la Ley 3722.

CANTIDAD DE DIRECTORES GANADORES		CANTIDAD DE MAESTROS SECRETARIOS GANADORES		AÑO DEL CONCURSO DE ASCENSO
Origen del cargo		Origen del cargo		
M. especial	M. de ciclo/centro	M. especial	M. de ciclo/centro	
12	12	22	8	2011
7	5	17	4	2012
3	4	10	3	2013
3	4	5	2	2014
-	-	4	1	2015

Conquista de nuevos espacios ¿y ahora?

De a poco los maestros cambiaron sus interrogantes, ahora sí podían… sólo tenían que animarse. En forma paulatina los mosaicos escolares de los equipos de conducción fueron modificando la impronta de tantos años. Los maestros especiales comienzan a participar de los concursos posicionándose como Maestros Secretarios o Directores titulares. Se empiezan a conformar binomios diversos que en su gran mayoría aportan des-

3. La ley 3722 se aprueba el 13 de diciembre de 2010, se publica en el BO en febrero de 2011.
4. Para acompañar a los maestros concursantes se realizaron en la sede del sindicato encuentros a modo de Taller a cargo de los compañeros José Sánchez y Laura Invernizzi.

de la diversidad nuevos matices a los ritmos escolares.

Algunas escuelas algo más “tradicionales” o con cierta estructura donde preponderaba la conducción de maestros de ciclo no recibieron a las nuevas conducciones con actitud positiva provocando ciertas tensiones. Las tensiones y resistencias también se visibilizaron desde algunos Equipos Supervisivos y Personal Administrativo de las Supervisiones. De a poco la ruptura del prejuicio vinculada a la concepción normalista de la formación docente como única valedera para acceder a una cargo de Director o de Maestro Secretario comenzó a correrse, dejando espacio y legitimando la idea de que un Director o Maestro Secretario puede haber tenido otro tipo de formación docente.

Pueden deducirse del Cuadro 1 que muchos maestros especiales estaban en condiciones de ascender; los números hablan por sí solos, más de la mitad de los ganadores de concursos de los últimos cinco años ascendieron con los beneficios de la reforma estatutaria, dejando un cargo de maestro especial de inglés, de Computación, de Corte y Confección, de Folklore, entre otros.

Se alcanzaron así los propósitos de equilibrio y legitimidad de los docentes de Materias Especiales en la gestión de las comunidades educativas. La integración de los Maestros Curriculares en la conducción se relaciona

con la ampliación del derecho a la educación como Educación Permanente y con la perspectiva desde la cual los adultos necesitan abordaje interdisciplinario y multidisciplinario en sus trayectorias educativas. La variedad de especialidades de formación académica de estos docentes: Computación, Inglés, Folklore, (entre otros) los aloja como sujetos pedagógico de las EPA que propician desde esta diversidad la construcción de una comunidad educativa pluralista, incluyente, solidaria, justa, participativa, intercultural, pluricultural, multiétnica y diversa.

Con la necesidad de conquistar diferentes territorios establecimos nuevos acuerdos para poder construir líneas de acción conjunta con el perfil de estos distintos actores en las conducciones de las escuelas. En la EPA (escuelas primarias para adultos) las experiencias de vida de los jóvenes y adultos brindan un bagaje de saberes en relación con la apropiación y construcción de conocimientos, con la transformación del medio en que se desenvuelven y de participación activa en el entorno cultural, social y productivo en la que estamos todos involucrados. Es decir que ese diálogo de reciprocidad de lo que ellos aportan compone el pilar fundacional que propone los vínculos socio comunitarios de cada institución.

Los jóvenes y adultos construyen conocimientos por fuera del sistema educativo que

les permiten desenvolverse en una sociedad letrada. Por tanto, la enseñanza debe dar lugar a las formas de decir y nombrar la realidad de estos sujetos. Otorgar las oportunidades para que estos lenguajes se resignifiquen en contextos más amplios y generales.

Es por ello que pensar espacios para que los nuevos actores dialoguen con el diseño de estrategias. En otros casos se procura profundizar el aspecto artístico. Sin dejar la escucha con el otro para construir desde el consenso. De esa forma la consolidación del sistema alcanzó:

- estabilidad en los equipos de conducción,
- garantizar fuente de ingreso estable,
- ausencia de precariedad laboral, poniendo a un costado la incompatibilidad,
- igualdad de oportunidades entre aquellos sujetos que dialogan con las identidades que se construyen por fuera y por dentro del propio sistema educativo.

A modo de cierre con final abierto

Una de las tantas Comunicaciones que ofrecían los delegados de la Modalidad de Adultos como difusión antes de sancionarse la Ley, señalaba:

Pasaron ya cinco años de aquella modificación estatutaria, los trabajadores de las EPA observamos con mirada crítica que la implementación de la Ley posibilitó mover un estructura rígida e inestable en la conformación de los equipos de conducción. Las escuelas, remediales y compensatorias de a poco fueron alojadas por escuelas en donde el sujeto pedagógico se posiciona como transformador y protagonista. Donde esas transformaciones se entienden desde la realidad observable.

Ha sido un primer paso, queda mucho por recorrer y derechos por conquistar. Queremos sea este trabajo el punto de partida para futuros análisis de compañer@s de la moda lidad.

Porque creemos que una escuela más democrática es la que nos permite construir una sociedad más justa. Una escuela más democrática es también aquella en que TODOS los docentes tienen igualdad de oportunidades.

Taller Concurso de Ascenso Adultos:
Observación - Coloquio. UTE 2011

BIBLIOGRAFÍA

• Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional... Buenos Aires, 14 de diciembre del 2006.Publicada en el Boletín Oficial N°31062 del 28/12//2006

• Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución CFE 254. 25/11/2016, de Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación Sitio web: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/254-15.pdf

• Ley 3722/10, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Buenos Aires.13/12/2010. Publicada en el Boletín Oficial (BOCBA) N° 3615 del 28/02/2011. Incorporada al Estatuto del Docente de CABA.

Profanando las memorias

pensar nuevos "nunca más"

"El pasado sale a la luz, envolviendo a todos en el gran Tiempo de las coexistencias, en este medio vital cenagoso que es la Tierra donde coexisten todos los crímenes y todos los amores de todos los tiempos. (...)

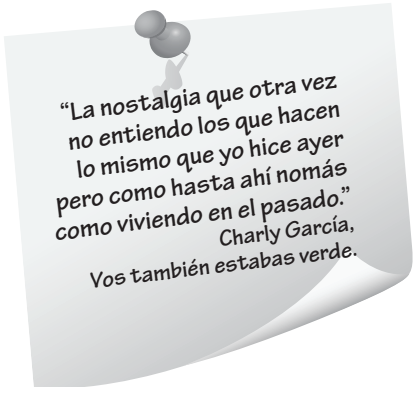
P.P. Pelbart[1]

VERÓNICA G. CETRÁNGOLO*

El presente trabajo estará centrado en la producción de registros de, por un lado, los "Talleres de los miércoles" con alumnxs y compañerxs docentes del nivel medio de la Escuela Normal Superior N°4 en el marco del Programa educativo "Jóvenes y memoria" y, por otro lado, las audiencias en los tribunales de Comodoro Py a las que asistimos durante 2015 y 2016, junto a docentes y alumnxs de la misma escuela, como parte del Programa "La Escuela va a los Juicios". Ambos programas educativos son promovidos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por el área de programas educativos del Espacio Memoria y Derechos humanos ex ESMA[2]. Los registros que he decidido desarrollar han tenido como protagonistas a estudiantes que, por elección propia decidieron participar de las propuestas, y han tenido como escenario distintos espacios fuera del "aula tradicional": Tribunales Federales de Comodoro PY, Sitios de Memoria, y el espacio dentro de la escuela destinado al taller de los días miércoles, en contra-turno[3].

* Profesora de Historia (JVG) y Profesora de Antropología (FFyL-UBA). Profesora de Historia en nivel medio, ENS N°4 "Estanislao S. Zeballos".

1. Pál Pelbart, Peter (2016): Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad, Buenos Aires, Tinta Limón.
2. Partiendo de dichos Programas, mi intención no será poner como eje central la construcción de la Memoria o las memorias en la escuela, lo cual, de por sí, ya se encuentra implícito en el objetivo de ambos programas y, por otra parte ha sido trabajado en producciones anteriores del XIX Congreso pedagógico UTE: Striker, Daniela y Guindi, Leticia (2014): "Narrar y construir memorias democráticas. La experiencia del Taller de la Memoria del Colegio Nicolás Avellaneda".
3. Lxs estudiantes del nivel medio de la Escuela Normal Superior N°4 asisten a la escuela –de 1ero a 5to año- en el turno mañana, ya que en el turno tarde funciona, en el mismo edificio, otro establecimiento educativo de nivel medio, el Liceo N°2. Por lo cual, al compartir ambas escuelas el edificio, las aulas que quedan disponibles pueden ser usadas para los diferentes talleres optativos o clases de apoyo escolar, que ofrece el Normal N°4.



Mi decisión acerca de qué situaciones ponderar de la experiencia como docente, compartida con profesorxs colegas y con lxs estudiantes, tuvo en cuenta las preguntas/ problemas sobre los que me interesó echar luz y que, por distintos motivos que iré desarrollando, considero que condensan mejor que otras, las cuestiones más complejas acerca de cómo problematizar los presentes a partir de los pasados recientes.

Dichos registros, entonces, estarán atravesados por una serie de preguntas: ¿Cómo encarnan los jóvenes actualmente, a partir de algunas propuestas educativas, tanto dentro como fuera del espacio "escolar", la consigna del "Nunca más"? ¿Qué otros "nunca más" se van desplegando en las urgencias del presente? ¿De qué variadas formas podemos pensar puentes entre la Historia reciente (desde la década del setenta) de nuestro país y los diversos presentes?

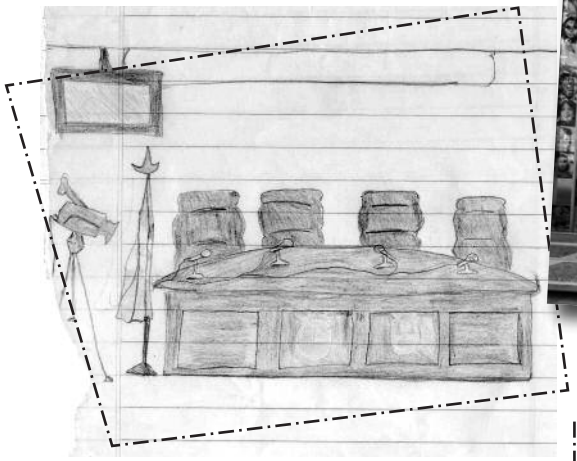
Intentaré abrir aquí una pregunta/ problema más, que si bien, podría no ir directamente de la mano con las anteriores, considero que encierra lo que para mí como docente nutre nuestra tarea y nos pone frente al riesgo que implica abrir y/o encontrar espacios escolares donde trabajar y construir maneras distintas de "estar en" y pensar la escuela. Una pregunta entonces sería: ¿Cuáles son los posibles de un "taller", que funciona, en el que se nos juega una experiencia potente? ¿Qué hace que esos espacios se sostengan (sabiendo de su fragilidad)? ¿Cómo se sostiene? Lo cual lleva a una (¿última?) pregunta, ¿Por dónde pasa el deseo de quienes allí participan (docentes y pibxs)? ¿Qué saberes se ponen en juego? Quizás la clave no es preguntarse por qué van (lxs docentes, pero sobre todo lxs estudiantes) sino ¿por qué siguen ahí, por qué se quedan?

Una mañana escolar en los "Tribunales"[4]

La combinación entre las líneas A y C de subte nos deja en la plaza Retiro, frente a las estaciones de ferrocarril. Y allí nos dirigimos, dos docentes y seis estudiantes de cuarto año, desde la puerta de la escuela[5] hasta el edificio de los Tribunales de Comodoro Py, donde desde hace años tienen lugar las audiencias por los crímenes cometidos durante la última Dictadura corporativo-militar[6]. La mañana estaba gris, pleno otoño. En las escalinatas de mármol nos esperan dos de los referentes del Programa "La Escuela va a los Juicios"[7].

Se suele decir que los tiempos de la justicia "son lentos"… esa mañana lo comprobaríamos, ya que la audiencia, que debía empezar a las 9 am, se retrasó casi dos horas, en las cuales, para "hacer tiempo" nos sentamos en uno de los pasillos del subsuelo, cerca de la puerta de la sala donde se llevaría a cabo el juicio, y aprovechamos para conversar acerca de la historia reciente de los Juicios: una especie de "genealogía" de cómo se llegó a que, en el otoño de 2015 se estén juzgando crímenes cometidos hacía casi cuarenta años, y el por qué de la "no prescripción" de dichos crímenes "a la humanidad". La charla se desarrollaba entre mate y mate, y una mezcla de distensión, por momentos, tedio y ansiedad nos invadía, atentos a los hombres que pasaban caminando, vestidos de traje y corbata, y observaban de reojo a "ese grupito" que claramente, no "encajaba" con la población judi-

4. El siguiente registro corresponde a la mañana del martes 28 de abril de 2015.
5. El Normal N°4 se encuentra ubicado en la avenida Rivadavia, lindando con el Parque del mismo nombre, y a pocos metros de la avenida José M. Moreno, pleno centro del barrio de Caballito.
6. Elijo denominarla de este modo, y no "Dictadura militar" o "cívico-militar", con el fin de resaltar el protagonismo –más que la mera complicidad- que tuvieron las corporaciones económico- financieras en el Terrorismo de Estado.
7. Como fue mencionado en la introducción, dicho proyecto pertenece al área de Programas educativos del Espacio Memoria y DDHH "Ex Esma", y desde el año 2014 está destinado a estudiantes de 16 a 18 años de escuelas secundarias de CABA, los cuales, acompañados por docentes y referentes del programa, pueden acceder a las audiencias, aún sin ser mayores de edad.



cial del lugar. Y de repente pasó él… no supimos su nombre ni su edad, pero nos imaginamos que ese joven al que llevaban esposado, con sus manos en la espalda y la mirada enfocando el suelo, no debía tener más de dieciséis años; es decir, la edad de los mismos estudiantes que se sorprendieron al verlo pasar. La pregunta tras el silencio fue inmediata ¿Por qué lo llevan? Como si lxs docentes que los acompañábamos y los abogados referentes del Espacio Memoria pudiéramos adivinar la historia de ese adolescente. Ideas al aire, hipótesis… lo único seguro es que esa imagen no (nos) pasó desapercibida. ¿Cómo podríamos relacionar lo que acababa de pasar con lo que veríamos adentro cuando se abriera la puerta de la sala de audiencias? Hay interrogantes que merecen quedar abiertos, que sólo al calor de otras experiencias pueden ir cobrando sentido, lo seguro, es que algo "había quedado picando" ahí.

Finalmente entramos a la sala de audiencias, y de repente estábamos siendo testigos -casi los únicos esa mañana- del juicio por la Causa Plan Cóndor.[8] Creo que hay mucho de lo vivido que nos excede y no llega a captarse, al menos no tan pronto... Es sentir a la Historia tan cerca, como algo tan vivo, tan presente. Y los sentimientos se multiplican al haber estado ahí con estudiantes de 16, 17 años que fueron y preguntaron, y miraban, y una de ellas recuerdo que me dijo "quiero volver a venir". Y dibujaban. Al no poder tomar fotos, y mucho menos filmar, sacaron hojas y lápices y dibujaron. Pude ver la cara de un ex represor -a quien le escuchamos la voz y no paraba de repetir su inocencia- en el dibujo de una de mis alumnas, los jueces, abogados, esa sala tan fría... todo quedó en sus dibujos. Fue una parte, nada más y nada menos que una, de entre tantas y tantas audiencias que se repetirían cada mañana, hasta mediados del 2016, cuando por fin se dictaría sentencia. Esos estudiantes fueron seis más de entre tantos otros que fueron y -confiamos- seguirán yendo a participar de estos acontecimientos, de estas conquistas tan difíciles de alcanzar, de las que ellos, a partir de aquella mañana gris, también fueron parte.

Un año más tarde volveríamos para ser testigos partícipes de las audiencias, esta vez, por el tercer tramo de la Causa ESMA, lxs mismos docentes, y muchxs más estudian-

8. El Plan Cóndor fue el esquema de coordinación represiva estructurado por las distintas dictaduras del Cono Sur para la represión, tortura y exterminio en el marco de la denominada "Doctrina de la Seguridad Nacional" prohijada por los EEUU durante la Guerra Fria. Permitió a las dictaduras y las Fuerzas Armadas y de Seguridad estructurar mecanismos conjuntos tendientes a la desaparición forzada de personas, torturas, secuestros y asesinatos de militantes y opositores a los distintos regímenes a lo largo de todo el territorio latinoamericano con participación y acción de todos los Estados Terroristas intervinientes.

9. https://www.youtube.com/watch?v=JTVDUyMLKwk Entrevista al presidente Mauricio Macri, 10 de agosto de 2016.

10. Benjamin, Walter (2007): Conceptos de Filosofía de la Historia, Buenos Aires, Terramar, pag. 67-68

tes. Un día antes de volvernos a encontrar en Comodoro Py, varixs de nosotrxs –al igual que gran parte de la sociedad argentina- escuchábamos al presidente de la Nación referirse al Terrorismo de Estado como "Guerra sucia" y afirmar que "no tenía idea"[9] acerca del número de desaparecidos en Dictadura. A la mañana siguiente, y antes de entrar a la sala de audiencias, una estudiante de 4to año nos contaba acerca de su abuelo, que aún permanece desaparecido. ¿Se pueden articular estos dos enunciados? ¿Cómo deberíamos hacerlo para construir sentidos de cara al futuro? El historiador Walter Benjamin afirmaba que "articular históricamente el pasado no significa conocerlo "como verdaderamente ha sido". Significa adueñarse de un recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro. (…) Sólo tiene derecho a encender en el pasado la chispa de la esperanza aquel historiador traspasado por la idea de que ni siquiera los muertos estarán a salvo del enemigo, si este vence. Y este enemigo no ha dejado de vencer."[10] Entonces, ¿qué es lo que está en peligro hoy, en relación con los jóvenes? ¿Qué tenemos, aún sabiendo que siempre se puede perder? Tenemos la experiencia histórica y el trabajo de construcción de la memoria, y lxs jóvenes tienen derecho a ella. Ese derecho no es algo dado: es lo que nos permite participar de la disputa por el sentido, apropiárnosla, implicarnos con ella… Profanarla.

Lo que (no deja de pasar) bajo la autopista

"Me es más productivo seguir el hilo del diálogo que instalarlo. Pero de pronto se necesita otra cosa, y hay que asumir lo que pasa con cada visita. Yo dudaba sobre qué podía pasar, pero realmente venir aquí todos los días con alguien diferente me permite visualizar cosas, situaciones, pensamientos, que yo sola no podía ver. El fantasma comienza a mutar y La Perla se va transformando en un lugar de hoy. Me interesa depositar la confianza en los que somos sobrevivientes de una ciudad que tiene presente esta memoria (…)."[11]

P.P. Pelbart[1]

La primavera estaba comenzando, pero bajo la autopista 25 de Mayo, a la altura de la avenida Paseo Colón, el invierno seguía firme. Como parte del proyecto Jóvenes y Memoria del año 2015, las docentes propusimos a las estudiantes que asistían al taller, una visita a un ex CCDTyE[12]. Así fue que llegamos al ex Atlético. Luego de recorrer con uno de los guías a cargo, el espacio donde habían tenido lugar los secuestros y torturas de los detenidos-desaparecidos, nos dirigimos a un galpón muy cerca de allí, ubicado en la esquina de Cochabamba e Ingeniero Huergo, donde funciona el "laboratorio", es decir, donde se realiza el trabajo arqueológico de análisis de los objetos que se van encontrando bajo la autopista, lo que pudo haber permanecido oculto para siempre, bajo el cemento, pero sobre todo, bajo el peso de la impunidad, que los mantuvo así durante décadas.

El tiempo se detuvo mientras escuchábamos las historias que se iban desplegando a partir de cada pequeño objeto. La arqueóloga a cargo del lugar nos iba expli-

11. Halac, Gabriela (2016): Visitas a La Perla. Ensayos sobre lo que no desaparece, Córdoba, DocumentA/ Escénicas ediciones. Pag. 85
12. CCDTyE corresponde a la abreviatura de Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio.

cando el trabajo de investigación: lo que se decide exponer y lo que no, y en su relato destacaba el compromiso ético y político acerca de qué mostrar y cómo. Nos detuvimos frente a una vitrina donde se podía ver la cinta que cubre por dentro la gorra del uniforme policial[13]. Sobre la tela se podía observar una esvástica dibujada. Frente a la sorpresa de las estudiantes, nuestra arqueóloga pregunta: *¿Qué nos puede decir ese símbolo en el interior del uniforme de un agente de las fuerzas de seguridad? ¿Cuáles son los sentidos posibles cuando sabemos que, más allá de las víctimas directas y sus familiares, los ex Centros Clandestinos son mayormente visitados por jóvenes nacidos en democracia?* Retomando la cita que abre este apartado, *¿no seremos todxs nosotrxs en parte sobrevivientes de los ex Centros Clandestinos? ¿Qué es lo que sigue vivo ahí, interrogándonos incesantemente si le damos lugar?* A propósito de estas preguntas, traigo aquí otro breve diálogo del libro de Gabriela Halac*, "Visitas a La Perla, ensayos sobre lo que no desaparece", donde se reconstruye un momento del recorrido de distintos habitantes de la provincia de Córdoba por aquel ex Centro Clandestino:*

"J.: … porque yo vivo todo eso como algo de ciencia ficción. Y verlo hoy, escuchar comentarios de la gente que habla como que eso fue necesario, o que pueden llegar a desear un modelo semejante hoy, eso me hace preguntarme: *¿qué de eso sigue operando? ¿Qué arrastramos?* G.: Creo que tiene que ver con la deshumanización del Otro. (…) Pensemos hoy cómo actúa la policía en relación a la portación de cara, por ejemplo. Ahora quizás ese es el Otro que se ve como amenaza."[14]

Elijo, para seguir con este trabajo, tomar el hilo de esas dos preguntas, muy parecidas a las que nos hicimos junto con las estudiantes esa mañana de septiembre en el ex Atlético: ¿Qué de eso sigue operando, qué arrastramos?

13. Durante el tiempo que en el que funcionó el ex "Atlético", la parte del edificio que daba a la avenida Paseo Colón, siguió funcionando para tareas "legales" de las Fuerzas policiales, y "coexistía" de alguna manera, con el Centro Clandestino que se ubicaba en el subsuelo.
14. Op cit Pag 146

¿Cuántos otros "Nunca Más"?

"Tal vez esas voces (...) nombren, cada cual a su manera y desde su perspectiva, la vergüenza y lo intolerable, la resistencia y la afirmación absoluta. (...) De ese modo exceden en mucho esa hecatombe que lleva el engañoso nombre de Holocausto, así como el ansia de "representarla" sin más. Allende esta catástrofe y todas las otras, pretéritas, presentes y por venir, estas voces prolongan la vida por otros medios. "[15]

Entre fines de septiembre y principios de octubre de 2015 tuvo lugar en el Espacio Memoria y DDHH "Ex ESMA" una jornada con lxs docentes y estudiantes de todas las escuelas de la ciudad de Buenos que durante ese año habían ido a participar de las audiencias en Comodoro Py, tal como lo relaté más arriba en este informe. Lxs referentes del Programa tenían actividades propuestas para lxs estudiantes, los cuales iban a trabajar para poner en común las experiencias que, cada unx, y como escuela, habían vivido, según las audiencias a las que les había tocado asistir. Después de compartir al aire libre un almuerzo, nos convocaron a todxs, profes y pibxs, a uno de los auditorios del Espacio, para hacer la "puesta en común". El auditorio desbordaba de gente, fue por eso que busqué lugar para sentarme en las escaleras, y desde allí pude observar a los grupos de estudiantes que se iban turnando para pasar al escenario y explicar sus conclusiones sobre lo reflexionado por la mañana. Casi todxs lxs pibxs pasaban "al frente" con un afiche de papel madera donde estaba plasmado lo que en ese momento contarían. Decidí tomar apuntes al escuchar a dos jóvenes de escuela pública que dijeron algo que, a mi modo de ver, condensaba la importancia de cada audiencia, de esos juicios y, sobre todo, de la presencia, tan vital, de lxs jóvenes en los Tribunales: "*Nosotros tenemos muchos más motivos hoy para seguir diciendo Nunca más... hablamos de femicidios, de gatillo fácil, de que a parte de la sociedad argentina hoy no le llega la justicia, como a los pibes de clase baja. (…) Hay que hacer que la gente se mueva políticamente, más allá de la militancia partidaria*"... *mirar hacia adelante, tomando lo que pasó antes*". Al escribir estas líneas recuerdo mucho del impacto que me produjo escuchar esas palabras, en ese auditorio abigarrado de jóvenes, y en momentos en que los horizontes de la política argentina parecía que no miraban mucho más allá de los resultados muy poco alentadores del ballotage que estaba en puerta. Recuerdo haber pensado, esa tarde, tanto como ahora al escribir estas líneas, *¿por dónde pasa entonces la vitalidad de lo político, en democracia?* Por otra parte,

15. Pál Pelbart, Peter (2016), Op. Cit., pág. 290
16. Oberti, A., Pittañuga, R. (2016). Apuntes para una discusión sobre la memoria y la política de los años 60/70 a partir de algunas intervenciones recientes. Sociohistorica, 38, e015. Recuperado de: http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHe015
17. AA.VV y Colectivo Situaciones (coord.) (2009): Conversaciones en el Impasse. Dilemas políticos del presente, Buenos Aires, Tinta Limón. Pág. 66-67

ya en aquel mes de octubre, como ahora, seguimos escuchando enunciados que con distintos argumentos no dudan en deslegitimar estos juicios y el tratamiento del pasado reciente como forma de poder construir una sociedad más justa. Entonces, retomo el hilo de las preguntas que quedaron abiertas más arriba: *¿Qué de eso -de las relaciones sociales "reorganizadas" durante la dictadura- siguen operando, qué arrastramos?* Un texto reciente de Oberti y Pittaluga nos puede dar una clave para pensarlo, siguiendo la síntesis que tan bien supieron expresar aquellas jóvenes, esa tarde en la ex ESMA: "tal régimen se manifiesta en la cotidianeidad, cuando los valores y jerarquías del orden social, las sumisiones y fascinaciones de la dominación que la dictadura se propuso conservar y profundizar, se repiten y sostienen entre los propios oprimidos hoy día, en las posibilidades o imposibilidades de la vida en común, en la estigmatización de los sectores subalternos, en el cercenamiento de las memorias de las luchas de los oprimidos de ayer que pudieran iluminar las promovidas por los explotados actuales. En este punto, la dictadura ha tenido una victoria aún perdurable."[16]

Hay un punto más que me parece central para destacar la importancia en que lxs jóvenes muchas veces -como en el episodio aquí relatado- deciden "apropiarse" de los discursos acerca del pasado reciente y las memorias, e ir construyendo los propios. En este sentido, y creo que todxs lo hemos formulado alguna vez, es un lugar común pensar que "lxs jóvenes son el futuro", como también es otro lugar común afirmar que se estudia el pasado para no volver a repetir los mismos errores… *¿de qué futuro entonces estamos hablando, y cómo el pasado -especialmente los pasados recientes a los que nos venimos refiriendo aquí- operan para posibilitar –o no- la construcción de futuros posibles?* Al respecto, anteriormente nos referíamos a "los instantes de peligro" de los que hablaba W. Benjamin. La filósofa y psicoanalista Suely Rolnik lo retoma y amplía: "Cuando Benjamin habla de los futuros que quedan soterrados en los momentos de peligro, yo estoy segura de que se refiere a los devenires que se originan a partir de esos quiebres de la historia. El problema es cómo desentrañar ese futuro que está en nuestro propio cuerpo. Y hablo de desentrañar porque no es algo que debamos buscarlo allá, en el pasado o en el futuro, sino que está acá, como una virtualidad que existe hoy pero fue interrumpida. (…)"[17] Pensemos entonces, *¿cómo podemos, lxs docentes, acercar a nuestros estudiantes e intentar transmitirles la importancia de aquellas luchas que "quedaron soterradas" bajo la larga noche de la dictadura? ¿Cómo ir más allá del recuerdo, el justo homenaje o la pura reivindicación? ¿Cómo habilitar un pensamiento crítico que no termine haciendo un simple "borrón y cuenta nueva" y olvide las luchas de quienes nos precedieron?¿Cómo profanar la memoria para extraerle futuros, sin abandonar la fidelidad a nuestros muertos?* Continúa Rolnik: "(…) Hablo de desentrañar, entonces, para evitar también la imagen de una transmisión entre generaciones, como si yo hubiera vivido algo que debo traspasarles a ustedes -a lxs jóvenes- para que lo prolonguen. No me parece una buena manera de nombrar este desafío, porque así terminamos consolidando las distancias. La idea de articular lo que se vive como exterioridad siempre fracasa. Mi impresión es que se trata de un acto de fusión, de la emergencia de un futuro soterrado que nos atraviesa a todos a la vez.[18] Quizás esto nos ayude a pensar e intentar profundizar y problematizar en esos urgentes "Nunca más" a los que referíamos más arriba, que nos hablan, sobre todo, acerca de lo que hoy puede resultar "intolerable", a lo que no queremos, ni podemos, ni debemos "acostumbrarnos".

18. Op. Cit. Pag. 68.

Un miércoles de Taller

"Empecé a ir a Jóvenes porque siempre me interesó la idea de hablar de temas, los cuales no siempre se tocan, y me parecía genial que se pudiera hacer dentro del colegio (…) me encantó la idea de poder seguir conociendo personas con visiones distintas a la mía, porque creo que siempre está bueno saber la opinión del otro, (…). Siempre que salía del taller, salía renovada, y llegaba a casa entusiasmada (…) Creo que es fantástico que exista un espacio para que se puedan tratar estos temas. (…) El viaje a Chapa me ayudó muchísimo, fueron dos días completos de emociones encontradas, de ver lo que al otro le pasa y que uno ignora, (…) jóvenes enfrentándose a una vida más dura, pero igual que nosotros, no eran más, ni eran menos que nosotros, eran iguales."

(Estudiante del Normal 4, participante del Taller de Jóvenes y memoria 2016).

Nos veníamos juntando los miércoles por la tarde, en algún aula que quedaba libre en la escuela. Habíamos comenzado hacia fines de marzo, y la convocatoria seguía creciendo. Algunxs iban un día al taller y volvían a la semana siguiente, otrxs fueron sólo una vez. A medida que transcurría el tiempo y los encuentros, iba creciendo también el compromiso. "Compromiso", es una palabra, creo, bastante cercana a lo que se genera en ese espacio que, de a poco, íbamos haciendo nuestro. No es por obligación que lxs chicxs asisten al taller de Jóvenes y memoria, no "lleva nota", ni la escuela pide a lxs alumnxs que se inscriban en un taller si o si. *¿Por qué llegan al taller? Pero sobre todo, ¿Por qué se quedan? ¿Cómo se sostiene este espacio?* Son preguntas de difícil respuesta, misterios, en todo caso, que no tienen por qué ser develados –por eso lo son-. Lo cierto es que durante todo el 2016, cada miércoles, durante dos horas, algo nos sostuvo a todxs quienes armamos y pasamos por ese taller… deseo, compromiso, interés, expectativas, todos ingredientes del entramado que fuimos tejiendo.

Miércoles 27 de abril… Por intervención de M[19] volvió a salir el tema de la violencia institucional –y policial-, y escuchamos la canción "El ángel de la bicicleta". A la vez, a partir de la intervención de L, del día anterior en el grupo de Facebook, leímos entre todxs una frase de Bertold Brecht[20], y escuchamos el tema de la banda Arbolito: "Te acostumbrás". Lo fuimos pensando a partir de dos preguntas: *¿A qué situaciones nos acostumbramos? Y, ¿A qué no nos queremos acostumbrar?* Después de un rato, en que cada unx tuvo tiempo de poner por escrito lo que se le iba ocurriendo, hicimos la puesta en común. Nos acostumbramos: a la opresión propia, que

19. Los nombres de lxs estudiantes del taller de Jóvenes y memoria decidí indicarlos con la inicial de cada unx. El siguiente registro lo he elaborado a partir de los apuntes que fui tomando durante el desarrollo de dicho taller, y que tomaba como base, para escribir en un grupo de Facebook lo que íbamos haciendo cada miércoles.

20. "Sobre todo, examinen lo habitual. No acepten sin discusión las costumbres heredadas. Ante los hechos cotidianos, por favor, no digan: "Es natural". En una época de confusión organizada, desorden decretado, de arbitrariedad planificada, y de humanidad deshumanizada, nunca digan "es natural"… para que todo pueda ser cambiado."

nos lleva a no pelear por lo que queremos, deseamos; a la derrota, de ahí el miedo a fracasar; a la desigualdad, a ver gente muriendo de frío en invierno, buscando refugio; a tener miedo, a la violencia machista; nos acostumbramos a consumir basura para evadirte y no pensar, buscar la pura distracción. Por otra parte, *no nos acostumbramos*: a la desigualdad, a la inseguridad, a la violencia de género, a viajar como ganado en el transporte… Al expresarlo en voz alta, nos dimos cuenta de que, mucho de lo que decimos acostumbrarnos, coincide con lo que decimos que no nos queremos seguir acostumbrando (naturalizando): estamos, siempre en esa tensión, en el medio entre ambas formas de percibir lo que nos afecta, o que muchas veces no dejamos que nos toque, que nos marque.

Mi elección de recrear este, entre tantos otros registros que fueron surgiendo de los talleres de Jóvenes y memoria, va de la mano de lo que intenté pensar más arriba, al acercar las palabras de las dos estudiantes que se referían a los "Nunca más actuales". Al decir Nunca Más pienso que afirmamos sobre todo lo "intolerable" de cada época: "En cuanto a *lo intolerable*, requiere, para ser detectado a tiempo, de un ejercicio cartográfico constante y obstinado, y lo que se podría llamar *una pedagogía de lo intolerable*. (…) no consiste en un culto del horror, ni el goce mórbido, tampoco en la monumentalización de la tragedia, mucho menos en miserabilismo y victimización alguna. (…) Jean-Luc Nancy lo formuló con las siguientes palabras: el hombre, aquel por quien el aniquilamiento viene al mundo, es ante todo afirmación absoluta de ser; es decir, resistencia absoluta e inflexible al aniquilamiento."[21] Esa es nuestra búsqueda: atender y propiciar un espacio para que surjan las voces –jóvenes- que griten los modos en que ya no queremos vivir. Procuremos, entonces, insistamos con todas nuestras fuerzas y nuestra imaginación, en que las luchas, reclamos, de la escuela –sus estudiantes y docentes- no se transformen en simples demandas (hacia los gobiernos de turno, los sindicatos, las Fuerzas de Seguridad). La demanda implica, sobre todo, consumidorxs insatisfechos, y el consumidor es por naturaleza una figura individual, y las luchas no se pueden pensar sino colectivamente. Por otra parte, *¿por qué conformarnos con que nuestras demandas resulten satisfechas?* Si tenemos frente a nosotrxs desafíos mucho más grandes -que no por eso deben olvidar su nivel micro, su trama y despliegues cotidianos- como imaginar una sociedad mucho más justa, amorosa e igualitaria que la que pareciera que estamos condenados a aceptar… a *"acostumbrarnos".*

21. Pal Pelbart, Peter. Op. Cit. Pag. 289-290.

A modo de conclusión

"(…) lo mejor, lo más útil, creo, consiste en atender a la conservación de la memoria de lo hecho, a documentarlo, a reflexionarlo, a entender sus límites y a defender sus posibilidades y aperturas en todos los planos de la experiencia humana, Se trata, creo, de "cuidar la brasa": es decir, empecinarse en no permitir que lo que hicimos en común en algún momento se evapore en el aire, se olvide, se abandone así, sin más, como se dejan las cosas que nos causan dolor. (…)

Raquel Gutiérrez Aguilar[22]

A través de estos registros de lo que se fue construyendo durante dos años entre estudiantes y docentes, en el más acá y más allá de las aulas –teniendo en cuenta tanto las potencialidades como las limitaciones de la escuela, intentamos pensar los modos de "implicación" de las voces de lxs jóvenes para pensar problemas propios, comunes, actuales –más que meramente coyunturales-, y pensarlos a partir, no de descartar y darle la espalda al pasado –especialmente al pasado más trágico y reciente- sino tomando de ese pasado, seleccionando a partir de él, lo que nos permite imaginar más allá. Abordar lo que de ese pasado está vivo y sigue operando, para lo cual, la forma de acercarnos es profanándolo, como forma de construir sentidos políticos nuevos.

¿Cómo puede, la escuela entonces, y los programas educativos destinados a lxs jóvenes, habilitar estas posibilidades? A lo largo de este escrito intenté extraer de la multiplicidad de experiencias escolares, algo de eso, de esos momentos, que pueden sintetizarse en una mañana, una tarde, un encuentro con alumnxs en algún pasillo, una salida didáctica, un viaje en subte con ellxs… situa-

22. AA.VV y Colectivo Situaciones (coord.), Op. Cit. Pag. 184.
23. Pal Pelbart, Peter, Op. Cit. Pag. 44.

ciones en las que creo que “pasó algo”, aunque ese algo, justamente, se manifieste en forma imperceptible: “(En este gran manicomio posmoderno que es el nuestro) ¿Cómo sostener un colectivo que preserve la dimensión de la singularidad? ¿Cómo crear espacios heterogéneos, con tonalidades propias, atmósferas distintas, en los que cada uno se enganche a su modo? ¿Cómo mantener una disponibilidad que propicie los encuentros, pero que no los imponga, una atención que permita el contacto y preserve la alteridad? ¿Cómo dar lugar al azar, sin programarlo? ¿Cómo sostener una “gentileza” que permita la emergencia de un hablar allí donde crece el desierto afectivo? (una comunidad hecha de suavidad, no obstante macerada en el roce con el dolor).”[23]

Para lo cual, y tal como propone desde hace más de quince años la consigna del Programa Jóvenes y memoria… Recordamos para el futuro.

En eso estamos.

Bibliografía consultada

AA.VV y Colectivo Situaciones (coord.) (2009): Conversaciones en el Impasse. Dilemas políticos del presente, Buenos Aires, Tinta Limón.

Benjamin, Walter (2007): Conceptos de Filosofía de la Historia, Buenos Aires, Terramar.

Halac, Gabriela (2016): Visitas a La Perla. Ensayos sobre lo que no desaparece, Córdoba, DocumentA/ Escénicas ediciones.

Oberti, A., Pittaluga, R. (2016). Apuntes para una discusión sobre la memoria y la política de los años 60/70 a partir de algunas intervenciones recientes. Sociohistorica, 38, e015. Recuperado de: http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHe015

Pál Pelbart, Peter (2016): Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad, Buenos Aires, Tinta Limón.

“Todo lo que viene del otro merece ser escuchado”

Norma Colombatto

PABLO SALAZAR* Y OTROS**

Nosotras/os, grupo de reflexión participante de los congresos compartimos muchas veces trayectos pedagógicos de docentes de la ciudad. Estas conversaciones nos llevaron a recordar desde el 2015 registros del trabajo realizado por nuestra compañera Norma Colombatto como directora de la EEM 4/21. Pensamos que Norma sintetiza las voces de un colectivo docente que desde la década de 1990, pleno auge neoliberal, enhebra luchas pedagógicas y sindicales, cercanías ideológicas, experiencias compartidas atravesadas por un posicionamiento común atento a la escucha y a las necesidades de las/los estudiantes.

Encontramos varios documentos de la experiencia realizada en el EEM 4 que nos motivaron para realizar nuevos registros a partir de los testimonios y las miradas de los /las estudiantes, docentes, directores, supervisores e incluso del Secretario de Educación de aquellos años en los que Norma acuñó su compromiso personal y pedagógico con la población escolar de la Villa 20 (Mataderos).

Nos propusimos entonces recuperar en el formato de video dichos testimonios y la palabra de Norma, que dan cuenta de las experiencias y reflexiones de los protagonistas del entramado de los trayectos que tejían lazos desafiando destinos y concretando esperanzas.

Trayectos que se construyeron y se sostu

vieron desde la función directiva, acompañada por los/las docentes de la escuela que relacionaba el adentro y el afuera de los muros del espacio escolar anclando subjetividades que continúan dando vida al derecho social a la educación.

"Lo que viene del otro merece ser escuchado" es el título elegido para este testimonio documentado y centrado en los registros de quienes trabajamos con Norma porque sintetiza y enmarca el proyecto y la construcción de una escuela que da cuenta de las trayectorias personales en la recuperación de la identidad a partir de la circulación de la palabra y de la igualdad de oportunidades para los/las jóvenes como sujetos de derecho.

* Coordinador.

**

Teresa Franco
Guillerma Botassi
Ana María Rodríguez
Teresa Manera
Gloria Moreno
Silvia Sánchez
Cristian Pinedo
María Cristina Mazzeo

https://www.youtube.com/watch?v=-3BNtQLv8EY

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SECUENCIA POSIBLE

DANIELA OTERO*

A partir de la sanción de la ley 26150 en el 2006, la educación sexual ha conseguido el marco normativo y legal necesario para desarrollarse sin cuestionamientos en todos los niveles escolares. Sin embargo, al igual que sucede con otros contenidos de índole político, cultural y social, la educación sexual integral posee características particulares que ponen sobre el tapete el currículum hegemónico, las ideologías docentes y nos desafía...

* Profesora de nivel primario. Maestra de Grado. Escuela 22 D.E 15

La sanción de la ley expresa los objetivos generales de la misma y señala dos que, a criterio personal, serían el eje fundamental de la educación sexual integral:
-Formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.
-Procuración de igual trato entre mujeres y varones.

Ahora bien ¿ Cómo encarar la formación armónica y equilibrada de personas y lograr el igual trato entre varones y mujeres si la estructura misma de la institución escolar está organizada de manera binaria y está plagada de estereotipos y prejuicios? ¿Cómo equilibrar la información que reciben los/as jóvenes cotidianamente de la mano de los medios de comunicación que llenan las pantallas con cuerpos esculturales de mujeres y hombres perfectos? ¿Qué hacer con el exceso de información que tienen los niños y las niñas sobre las relaciones sexuales? ¿Cómo comenzar a desenmarañar la historia?...

El siguiente trabajo se está desarrollando en una escuela primaria con alumnos y alumnas de séptimo grado, se encuentra delineado en rasgos generales sobre algunas de las aristas que consideramos importantes abordar con alumnos de nivel primario y se concretiza a partir de ideas que aportan los/as alumnos/as a lo largo del recorrido. La escuela se ca-

racteriza por su trabajo inclusivo, con proyectos que revalorizan las culturas juveniles y los contextos de los que provienen los/as estudiantes.

¿Por qué ésta y no otra secuencia pedagógica?

En el mes de abril recibimos la visita de una marca de toallitas femeninas, a la cual nos negamos sistemáticamente año tras año... Este año permitimos el ingreso con la condición de que les mostraran el video que repiten una y otra vez, pero que de ningún modo iniciarían un debate en torno a la sexualidad del grupo teniendo en cuenta experiencias de años anteriores en las que la información brindada por esta empresa se contraponía a los objetivos de la escuela y eran, a su vez, erróneos. Sostenían que la charla era para las alumnas porque a ellas les incumbía la información sobre ciclos menstruales. Planteaban las relaciones sexuales limitándolas a encuentros amorosos dejando fuera los aspectos placenteros y sumaban, como fin último de las mismas, la procreación.

Sin embargo, muchos/as de los/as estudiantes tenían preguntas para hacer.

De enfoques y prejuicios…

Comenzamos a esbozar, entonces, líneas de trabajo sobre género, sexo y sexualidad. Pero, antes, había que tomar decisiones y ponerse de acuerdo en torno a los criterios, ideas previas y prejuicios personales porque, si para nosotras el planteo de una secuencia generaba dudas, a la hora de construir con los/as jóvenes podríamos entrar en contradicción.

"El prejuicio, que se presentifica cotidianamente, es producto de una matriz cultural que tiene como uno de sus cimientos el pánico moral, que equipara diferencia sexual a anormalidad, delito, promiscuidad, perversión, peligro, enfermedad, riesgo de contagio."[1]

Alonso y Morgade en su texto Educación, sexualidades y género, plantean que la sexualidad, las identidades sexuales ocupan en la escuela el lugar de lo innombrable y que se despliegan dispositivos para invisibilizar, ocultar o no nombrar. Al no nombrar e invisibilizarlo se está negando la posibilidad de problematizar y desarrollar estrategias que permitan el desarrollo de espacios plurales para todos y cada uno de los jóvenes con su elección de género e imposibilitando la construcción de ámbitos democráticos para todos y todas.

La sexualidad es concebida desde los distintos enfoques y las diferencias de opiniones que provoca. El enfoque esencialista intenta explicar que el sexo es nuestra verdad interna o esencia y por lo tanto que está en nuestra naturaleza. Week dirá al respecto que este enfoque tiende a ser reduccionista y determinista. Reduccionista porque reduce su complejidad a sus unidades constitutivas y determinista porque intenta explicar a los individuos como producto de sus genes, sus instintos, sus hormonas. Contra este enfoque dice que la sexualidad o los significados que se le atribuyen están socialmente organizados y sostenidos. Determinan lo que debería ser o no la sexualidad.

1. Morgade, G. Alonso, G (2008) "Educación, sexualidades, géneros: tradiciones y experiencias disponibles en el campo de la construcción" en cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia. Paidós. Buenos Aires.

Algo que puede ser agregado sobre la concepción es que la única función del sexo es reproductiva y que se configura así en un mandato biológico. Los enfoques contemporáneos intentan desarrollar la idea de que la sexualidad es una construcción histórica y cultural y que el carácter natural debe ser cuestionado. Hablar de la construcción social de la sexualidad es hablar de las maneras en las que las emociones, los deseos y las relaciones son configuradas socialmente. Y que lejos de ser un elemento esencial y natural sólo existe a través de sus formas sociales y su organización social.

Diana Maffía en “Sexualidades migrantes, género y transgénero”, realiza un enunciado de lo que es la creencia conservadora sobre la sexualidad:
-Los sexos son sólo dos: femenino y masculino.

-Las relaciones sexuales tienen como fin la procreación.

-La familia es una unidad natural.
Sobre el primer punto puede pensarse que con sólo dos sexos, femenino y masculino, existen otros que quedan fuera y al no encajar en los parámetros estipulados por esta dicotomía son considerados “anormales”. Dice textualmente al respecto: “Afirmar que los sexos son dos, es afirmar también que los elementos irán encolumnados, que el sujeto tendrá la identidad subjetiva de su sexo anatómico y cromosómico, lo expresará y aceptará los roles correspondientes y hará una elección heterosexual. Lo que escape a esta disciplina se considerará perverso, desviado, enfermo, antinatural (…)”[2]

La segunda, expulsa los sentimientos, pulsiones y placeres que conlleva una relación sexual. Y la última, coloca la construcción social, cultural e histórica de la familia en el plano de lo natural y por lo tanto incuestionable e inmodificable.

2. Maffía, Diana (2003) Introducción en Maffía, D. (Comp.) Sexualidades migrantes. Género y transgénero.

Hasta aquí cuestionamos todo lo dicho por la promotora de la marca de toallas femeninas…

Decidimos comenzar…

La primera propuesta para trabajar con el grupo fue la proyección del film "Mi vida en rosa". El film relata la historia de Ludovic, un pequeño que se encuentra completamente identificado con las asignaciones que se le dan al género femenino. De esta manera Ludovic se enfrenta, con apenas siete años, a las construcciones sociales binarias, a los estereotipos y los prejuicios de su entorno.

Los tiempos escolares son tiranos, no permiten la proyección de películas completas el mismo día, así que fuimos fraccionándola en tres días.

El primer día logramos ver los primeros treinta minutos, entre risas y vergüenzas los/as jóvenes fueron logrando comprender la trama. Se transcribe una conversación que se desarrolló al finalizar el primer tramo de la proyección.

D: -Vamos a dejar acá, seguimos la semana que viene...
A: -No entiendo nada profe, es re raro... (entre el murmullo)
D: -Piensen para la semana que viene y escriban en una hoja lo que vayan suponiendo... Pensemos para el viernes si podemos afirmar que Ludovic es homosexual...
Alumno: -Si profe, es re p...
Alumna: -no, para mi no...

Las primeras sensaciones que generó esta aproximación fueron las de rareza, los alumnos y alumnas de nivel primario necesitan de la catalogación para comprender el mundo que los rodea, están inmersos en mundos donde se es varón o mujer, donde las actividades se organizan de manera binaria, donde nos agrupamos por sexo para la formación, el uso de los baños y los deportes.
Llegó el viernes siguiente y la segunda parte de la proyección, ya no aparecieron risas y

vergüenzas sino una genuina comprensión de lo que atravesaba Ludovic.

D: - ¿Pensaron lo que hablamos el otro día?
A: -Siiii
D: - ¿Y? ¿Podemos decir que Ludovic es homosexual? ¿o gay?
Alumno (el mismo que la clase anterior): - Ahora no se profe... ¡vos preguntás cada cosa! sí, es... ay, no sé...
Alumnas: - Piensa como una nena profe…

Terminamos ese día con un completo silencio, el grupo completamente absorto en los acontecimientos de la última escena.
Llegó el día del final de la película y aparecieron las distintas conclusiones:

- No se puede afirmar que Ludovic es homosexual porque su identidad está en construcción, sí podemos decir que se identifica con aquellas asignaciones correspondientes al género femenino.

- Los padres del niño estaban forzando su identidad para que encajara en lo que se espera de un varón.

- Al forzar al niño lo exponían a situaciones de potencial peligro, angustia y enojo.

- Esperamos que una mujer y un hombre cumplan con ciertas característica, las cuales fueron enunciadas en clase.

- No podemos cumplir con esas características si traicionamos nuestros deseos.

Nuestra sexualidad está expresada en cada momento de nuestras vidas, nos relacionamos a partir de ella, elegimos, nos movemos, nos pensamos… Un desarrollo armónico y equilibrado de la sexualidad permite que nos conectemos con el mundo de manera genuina, un joven o una joven que puede desenvolverse genuinamente y disfrutar de su sexualidad, que puede identificarse libremente con géneros será una persona que lleve adelante una vida sexual placentera, gratificante y responsable.

La biología dará respuesta a los aspectos

naturales de nuestro cuerpo, sus características, su funcionamiento y su desarrollo normal. Los médicos podrán colaborar en el abordaje de aspectos relacionados con la prevención de ETS y embarazos. Pensar en una construcción sexual de los jóvenes implica desentrañar informaciones, interpelar las construcciones sociales e históricas respecto del género femenino y masculino, cuestionar los roles y la imágenes de los cuerpos y dejarlos hablar.

Morgade y Alonso hablarán de un proyecto para la educación que encare a la justicia de género, que se entiende como la distribución de los saberes y poderes sobre el propio cuerpo.

Las autoras proponen para la educación una serie de características que debe tener un enfoque democrático.

- Que historice y problematice las expectativas sociales en cuanto a los cuerpos y los estereotipos que de ellas se desprenden.
- En que la sexualidad sea comprendida en su totalidad.
- Que reconceptualice la mirada acerca de los cuerpos.
- Que promueva vínculos no sexistas.
- Que posibilite desnaturalizar la violencia cotidiana.
- Un enfoque que deseduque y promueva la escucha de los adultos.

¿La seguimos?…

La secuencia continúa con la proyección y el debate en torno a la construcción de la identidad y la sexualidad de los/as jóvenes, los videos fueron seleccionados del ciclo televisivo “Mejor hablar de ciertas cosas”. Se habilitó un buzón de preguntas para orientar el abordaje temático de las clases, toda la construcción está pensada en un espacio y tiempo diferente, destinado exclusivamente al proyecto.

Educación sexual integral
http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/encuentro?rec_id=50907

Embarazo adolescente
http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/encuentro?rec_id=100874

Adolescencia: época de cambios
http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/encuentro?rec_id=101189

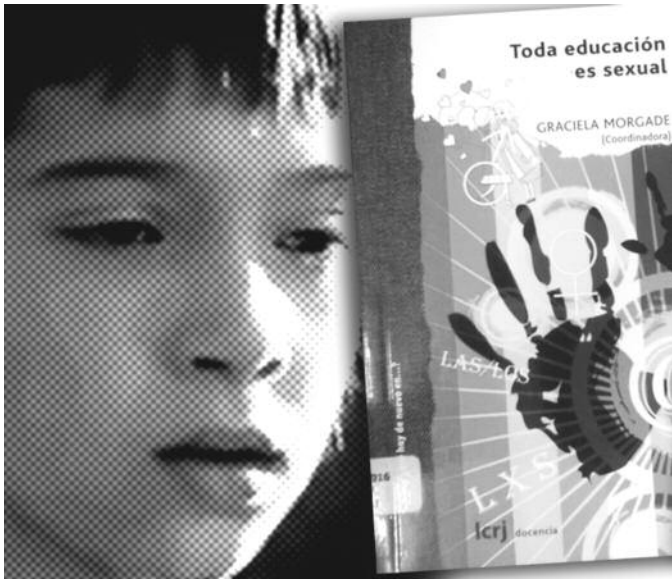
Primer amor
http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/encuentro?rec_id=101194

Quebrar estereotipos,
debate en la reunión de ciclo…

Un comentario devino en un debate entre colegas. La situación se desarrolló en un recreo, una niña jugaba enérgicamente persiguiendo a sus compañeros, delantal desabotonado, pelo al viento al grito de: “vení para acá”!.

M: ¡Podés parar! ¡Portate como una señorita! La alumna quedó completamente desarticulada, ¿cómo debía comportarse?

“Portate como una señorita” “ Los varones son muy inquietos” “Las nenas son más prolijas” “Los varones son mejores en matemática y las chicas en lengua” “Las chicas son más conflictivas” “Los varones arreglan todo a las trompadas”...



El día a día está plagado de supuestos que alimentan los estereotipos y reproducen las asignaciones de género tradicionales. Poner en debate, también entre colegas, estos supuestos ayuda a pensar una enseñanza más igualitaria. Pero, sucede que al momento de debatir todos estamos conscientes (o intentamos ser correctos) de que este tipo de frases son perjudiciales para llevar adelante un trabajo que tienda a quebrar la concepción binaria de la educación y el "estar" equilibrado e igualitario en la escuela, sin embargo, las frases subyacen desde el inconsciente para traicionarnos.

El camino es seguir problematizando el discurso hegemónico, seguir debatiendo y enriqueciendo el trabajo de los compañeros.

El empoderamiento de los/as jóvenes…

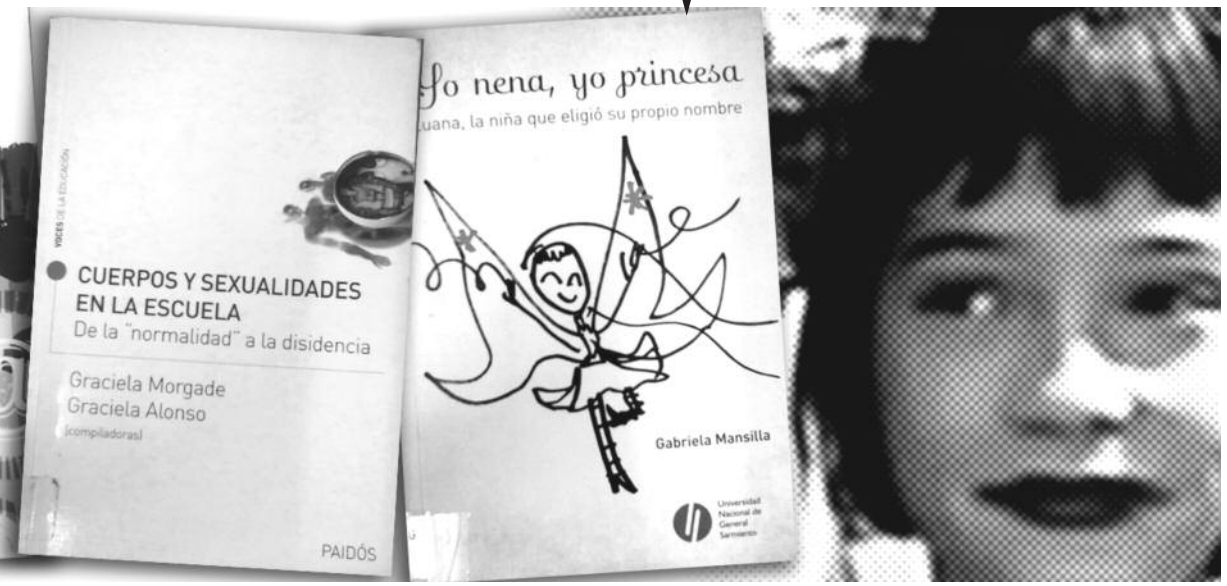
https://www.youtube.com/watch?v=0lGgx8_R5MI

Luego de mirar el corto debatimos con lxs alumnxs:

D: ¿-Ustedes sabían que es un derecho recibir educación sexual?
A Varón: -No profe, pero no entiendo… o sea que ¿yo puedo preguntar lo que sea y vos me tenés que responder?
D: -Digamos que si, con ciertos cuidados...
A Mujer: No te zarpes, Alejo.
D: -El trabajo que tenemos que hacer con la educación sexual es para informarlos sobre sus derechos y orientarlos en la construcción de una identidad.
A Varón: -Pero te podemos preguntar cosas… (insisten)
D: -Sí, para eso también está el buzón. Pero lo que me gustaría saber es ¿por qué creen que es un derecho que reciban educación sexual?
A. M.: -¡Porque sí! (repregunto) - Porque nos tenemos que preparar para el futuro…
D: -Se tienen que preparar para el presente, la educación sexual no es para que aprendan a tener sexo, esto ya se discutió… entonces, ¿para qué es?
A.M: -Ah, ya lo dijiste, profe… para la identidad.
D: -Para construir una identidad sexual que les permita decidir cómo, cuándo, con quién… sin ponerse en riesgo, ¿se entiende?

(Continuó una semana después)

Los jóvenes tienen certezas en torno a la mayoría de los derechos, sin embargo sobre aquellos relacionados con la sexualidad necesitan que afirmemos la premisa. Empoderarlos, con la misma intensidad con la que ofrecemos para que construyan otros valores. Empoderarlos para que sean libres a



la hora de decidir. Empoderarlos para que ya nadie pueda decidir por ellos.

El trabajo con los padres…

Superar el tabú para romper los mitos...

"La convención sobre los derechos del niño, señala que niños, niñas y adolescentes tienen derecho a decidir, participar y opinar en todos los asuntos que los involucran, como por ejemplo, la salud sexual y reproductiva"

https://www.youtube.com/watch?v=DN6drIpDyf0

Tuvimos la oportunidad de conversar con los padres, siempre es difícil abordar el tema porque oponen mucha resistencia. La discusión giró en torno a los derechos de los jóvenes a recibir educación sexual en la escuela pero, también, en las casas.

Les contamos los comentarios que se habían suscitado luego de que la empresa de toallas femeninas hiciera su aparición y profundizamos en los mitos que los jóvenes reproducen de manera calcada.

"La primera vez no podes quedar embarazada".
"Si estas indispuesta no podes quedar embarazada".

"El preservativo lo tiene que llevar el hombre, si no qué van a pensar".

En esta oportunidad la participación de los padres fue muy activa y encaminada a la orientación que buscábamos darle, coincidieron en que es muy necesaria la orientación que se les brinda a las familias porque los jóvenes tienen mucha información confusa que es necesario ordenar. Reconocieron que hay ciertos temas que les cuesta abordar con sus hijos lo que conlleva a que ellos y ellas no pregunten.

"Los chicos y chicas, cuentan con información que logran recoger de aquello que ven y escuchan, logran darle la explicación que su intelecto les permite a su corta edad, dar respuesta a sus preguntas con naturalidad, con información precisa y de manera amorosa generará el vínculo y la confianza necesaria para que sigan preguntando. Sólo de esta manera podremos ayudar a nuestros jóvenes a que desarrollen una vida sexual saludable".

Concluyendo…

Pensar un proyecto de Educación Sexual Integral implica poner sobre el tapete los preconceptos, los prejuicios, los estereotipos, el currículum oculto. Es problematizar las prácticas y cuestionar las instituciones en su organización, sus fundamentos y sus paradigmas. Es hacerse preguntas.

"Finalmente de eso se trata. Derechos Humanos Universales, para ser ejercidos por personas singulares, requieren respuestas muy diversas. Una sociedad disciplinadora que sólo acepta como ciudadanos a quienes cumplen con el estereotipo por el grupo hegemónico dominante, deja fuera de la ciudadanía de modo arbitrario e injusto a enormes porciones de la población"[3]

3. Op. cit

BIBLIOGRAFIA

- Cabral, Mauro y Maffía, Diana (2003)"Los sexos¿ son o se hacen?" en Maffía, D. (Comp.) Sexualidades migrantes. Género y transgénero.
- Weeks, Jeffrey (1998) Sexualidad. Paidós. México.
- Hernández, A. y Reybet, C. (2006). Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas. Anales de la educación común, Tercer siglo (2), 4, 128-135.
- Mata, M. C. (1999). De la cultura masiva a la cultura mediática. Revista Diálogos de la Comunicación (56).

CAZADOR DE ILUSIONES

Educación Sexual Integral con perspectiva de género

"Para los niños trabajamos, porque ellos son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo"
José Martí

LAURENCIA BOZZO*
ANDRÉS BROLIO**

La educación sexual integral es un derecho adquirido de todos

La educación del pueblo se defiende, así empezamos hoy nuestro trabajo.

En estos tiempos difíciles, donde la educación es puesta en tela de juicio constantemente, donde los maestros somos juzgados por defender los derechos de los chicos y los nuestros, nosotros apostamos a una educación pública que garantice a nuestros estudiantes aprender desde el respeto y la libertad.

Como todos estos últimos años, nos toca compartir y despedir a los chicos de séptimo grado, tarea nada fácil ya que nuestra práctica no solo se limita a enseñar los contenidos mínimos propuestos por el diseño curricular, sino que tratamos de que se lleven otro montón de cosas pequeñas, insignificantes tal vez desde una cierta mirada, pero creemos que muchas veces son los detalles más importantes que hacen que estos últimos recuerdos de la escuela primaria queden guardados con el mismo amor que sentimos al pensarlos para ellos.

Por ello, para esta ponencia, se nos ocurrió presentar parte de uno de los trabajos realizados con séptimo grado, abordando un tema que últimamente surge bastante desde los chicos.

* Maestra de la Escuela 21 DE 15, segundo ciclo.
** Maestro bibliotecario.

Los docentes que cotidianamente trabajamos con niños preadolescentes, nos encontramos con situaciones nuevas que van surgiendo a partir de las redes sociales, que no sabemos cómo enfrentar, ya que son tecnologías que muchas veces nos resultan distantes, tanto para los padres como para los docentes.

Nuestros niños cada vez más viven situaciones de vulnerabilidad en forma constante y los adultos muchas veces estamos ajenos a éstas.

¿Los maestros estamos preparados para detectar situaciones de ciber acoso? Si lo detectamos, ¿cómo procedemos? ¿Cómo podemos orientar a los padres sobre estas prácticas? ¿Alcanza con un simple taller de juegos para niños?

Sabemos que todavía en muchas escuelas los docentes discutimos en torno a si abordamos o no algún proyecto de ESI. Muchos directivos y maestros prefieren mirar para otro lado sin recordar que la Ley 26.150 Programa de Educación Sexual Integral fue sancionada luego de muchos debates para que los niños, las niñas y adolescentes fueran reconocidos como sujetos de derecho y tengan acceso a una educación que abarca procesos que hasta ese momento eran ignorados. Por este hecho es que los docentes tenemos la gran responsabilidad de hacer cumplir esta ley, de defenderla, y de hacerla nuestra para darle a los alumnos la oportunidad de ser libres en su proceso de elección, de crecimiento y de desarrollo, lo más seguro posible.

Creemos que con una pedagogía emancipadora, donde se enseñe desde una mirada inclusiva, escuchando las necesidades de nuestros chicos, aprendiendo con ellos a partir de sus nuevas necesidades, sin prejuicios ni tapujos, teniendo en cuenta cada situación personal única; pensando en la gran responsabilidad que tenemos como colectivo de educación emancipadora y popular es la manera de protegerlos y acompañarlos.

Un hecho político y cultural significativo surgió con la incorporación de la Educación Sexual Integral en los lineamientos de la política educativa. Este importante hecho social llevó a la adopción, por parte del Estado,

de una política tendiente a la promoción de una educación para una sexualidad responsable desde una perspectiva de género, incluyendo además aspectos de la diversidad sexual. En esta ley también se apunta a la prevención de los problemas de salud, en particular de la salud sexual y reproductiva, reconociendo a los estudiantes como sujetos de derecho.

Teniendo en cuenta sus lineamientos se puede trabajar con los estudiantes desde proyectos sostenidos en el tiempo, incluyendo a los maestros curriculares, a las familias y a todo el colectivo docente para comprometerse realmente con el trabajo res-

ponsable, pensado para cada grupo, cada escuela y cada comunidad con diferentes realidades sociales y culturales.

El armado del video como expresión cultural

A partir de las charlas con el grupo de séptimo grado pudimos observar algunas necesidades en torno a cuestiones de género. A partir de allí, decidimos abordar la situación pedagógica con un poema de Alfonsina Storni llamado "Romance del cazador" (ver anexo) como disparador.
Los alumnos, al averiguar quién era esta escritora, se interesaron más de lo que hubiésemos imaginado, en su vida y en su muerte. Esto ayudó a plantear interrogantes sobre el rol de la mujer en esa época, y sin haberlo planeado, fueron apareciendo en el intercambio grupal otras mujeres interesantes y transgresoras para el momento, como Frida Kalho, Juana Azurduy, Macacha Güemes.

Hicimos un taller invitando a los padres para hacerlos partícipes y para conocer sus opiniones. Además invitamos a una psicóloga del Cesac (Centro de Servicios y Atención Ciudadana) que siempre nos asiste y da talleres en la escuela para que nos orientara y ayudara a coordinar el trabajo. A pesar de que la concurrencia de los padres no fue la esperada, los presentes se mostraron preocupados por el tema y expresaron falta de información y de conocimiento para poder estar más cerca de los vínculos de sus hijos mediante el ciber espacio.

Con todos estos interrogantes surgió desde los estudiantes la idea de realizar un video sobre este tema. A partir de aquí comenzó una nueva etapa de trabajo:

- Investigar las maneras de realizar un guión.
- Escribir el guión en un documento compartido entre todos.
- Pensar los roles que iba a ocupar cada uno en el delante de escena (actores) y detrás (camarógrafos, iluminadores, sonidistas, utileros, tiracables, vestuaristas).
- Buscar las locaciones y acondicionarlas.
- Filmar las escenas previamente pensadas
- Seleccionar aquellas que formarían parte del video.

- Elegir los temas musicales para los diferentes momentos.
- Editar con la guía y asesoramiento del facilitador pedagógico.

El video se fue realizando a partir de varias discusiones de los chicos: cómo lo íbamos a abordar, que no fuera demasiado "zarpado" ya que querían que luego lo vieran los alumnos más chiquitos, pensaron en un guión realista para que tuviera mayor impacto (muestra la vida de una chica de séptimo grado que comienza a chatear con un supuesto amigo que la cita en la plaza, y luego la niña desaparece), pensaron en un final abierto ya que les resultaba muy complicado pensar en una escena más explícita o violenta, también surgió no mostrarle la cara al actor que se lleva a la nena (ya que fue el celador de la escuela que nos hizo el favor, y ellos mismos lo querían preservar).
Cada una de las propuestas que iban surgiendo eran muy charladas entre todos, ya que es un tema muy delicado para exponer entre los chicos.

¿Qué hacemos con el video?

Una vez terminado el video (que llevó varios meses de trabajo) lo tratamos de difundir de diferentes maneras: desde el blog de la escuela, organizando una proyección cinematográfica en el patio para toda la escuela (alumnos y familias), incluso también fue difundido en otras escuelas, ya que el trabajo realizado había superado nuestras expectativas y se podía usar como insumo para abordar el tema con otros chicos.

https://www.youtube.com/watch?v=MGbgJHz22A

El debate está planteado, ¿alcanza?

La educación sexual como problema pedagógico no es nuevo. Hace tiempo que se replantean los papeles de la mujer y el varón en la sociedad, con reclamos de educación y ejercicio ciudadano a través del sufragio para ambos sexos por igual. Los roles asignados a varones y mujeres comenzaron a ser repensados porque unos gozaban de privilegios sobre los otros.

Tanto las preocupaciones por la educación sexual como las posturas diferentes sobre ella tienen larga historia en las discusiones en esta sociedad. En la Argentina, hubo grandes avances después de muchas luchas y debates, con respecto a los temas que abarcan la emancipación de un sujeto en búsqueda de su lugar en una sociedad que de a poco comienza a enfrentarse con mandatos establecidos que muchos docentes todavía no pueden vencer en su concepción.

Un gran ejemplo de ello son las leyes de Matrimonio Igualitario y de Identidad de Género. Muchas veces, y cada vez más, las escuelas buscan armar proyectos sobre convivencia, educación sexual, incluso una modalidad de reunión y discusión, una lógica de construcción como la asamblea puede devenir en una exigencia burocrática. Se da desde dos puntos de vista, una herramienta formal que otorga la posibilidad de sentido y un dispositivo que partió el sentido y se transformó en una mera formalidad… lo que nos lleva a seguir desentrañando la profundidad de este interrogante: ¿qué aspectos posibilitan que una práctica adquiera sentido?

Los docentes estamos formados desde paradigmas establecidos en una educación formal con muchos prejuicios muy difíciles de desarraigar, por esto es que todavía cuesta tanto desde la escuela enfrentar determinados temas.

Creemos que dichos prejuicios se van desarmando mediante la reflexión y el conocimiento, a través de la difusión del marco legal, no solo desde la escuela, sino también desde diferentes instituciones que participan del colectivo que defiende y forma un sujeto de derecho; donde es fundamental respetar cada historia, cada situación individual de cada niño que llega a nuestra escuela, a nuestras aulas y que tenemos la gran responsabilidad de formar como sujeto integral.

¿Cómo construir un puente entre la familia y la escuela?

La mejor manera que se nos ocurre para abordar estas situaciones es trabajando con los padres, hermanos, abuelos o las personas que estén más cerca de nuestros chicos. A veces esta tarea se torna bastante difícil y se pierde en el intento, más de una vez nos sentimos frustrados por situaciones que nos desbordan y la familia queda excluida de experiencias que podrían enriquecer y aportar significativamente en las prácticas para abordar éste y otros temas.

La familia es una estructura social dinámica que adopta diversas formas, no constituye una única realidad establecida de una vez y para siempre. Las estructuras familiares son producto de múltiples interacciones sociales, económicas, culturales. Por efecto del imaginario social, solemos vincular a la “familia” con un solo tipo de grupo humano: la familia ideal formada por la pareja heterosexual y sus hijos. Esta forma de familia emerge en un determinado momento histórico y no da

cuenta de las distintas formas de familia. Nuestra actual representación de familia, presente en nuestro imaginario colectivo, se remonta a la modernidad, momento en que se produce una gran transformación de la familia acompañando las profundas modificaciones de las estructuras económicas y sociales. La permanente apelación de los medios masivos y del mercado convoca a los jóvenes que, tentados por diversos estímulos, se encuentran frente a variadas ofertas de consumo y no cuentan con una red que sea confiable y les sirva de contención. De este modo, se presenta un verdadero abismo social, quedan expuestos a múltiples peligros y tentaciones en las que la violencia social encuentra caldo de cultivo y blanco fácil. Para peor, estos jóvenes son condenados a priori como culpables sin que la sociedad se haga responsable ni se comprometa solidariamente con la inversión de algunos de sus múltiples recursos. Esto es lo que lleva a que los jóvenes perciban con frecuencia y de reiteradas formas la falta de solidaridad y comprensión que proviene del mundo de los adultos.

Es de suma importancia interactuar con los padres, defender a los chicos de situaciones ajenas que los niños no pueden detectar ni prevenir, sostener el diálogo desde el colectivo docente y ejercitarlo sostenidamente más allá de los movimientos constantes que en general ocurren en nuestras escuelas.

Los docentes debemos mantener un fluido acercamiento hacia los padres desde la palabra, el respeto por la diversidad, propiciar el debate desde una mirada abierta e inclusiva para que se pueda facilitar el intercambio social y cultural.

Dentro de ésta problemática debemos tener en cuenta la seguridad en el ciber espacio, tema nuevo y de gran desafío para los adultos, un tema que se habla y se escucha pero que creemos que todavía no se ha desarrollado un real conocimiento del mismo, para una prevención segura, que pueda evitar situaciones de gran riesgo para nuestros chicos.

Cuando hablamos de educación sexual empoderamos a nuestros chicos

Los que tenemos hijos en edades adolescentes o preadolescentes, cuando vemos que nuestras niñas se identifican con series en donde se tiene una vida ideal, con cuerpos ideales, con casas perfectas y ropas cancheras, se nos hace muy difícil trabajar con esas realidades virtuales. Las nenas sueñan con esos personajes que invaden sus vidas desde todos los ámbitos, publicidades de mujeres perfectas, programas en donde se cosifica a la mujer como algo normal, donde el maltrato se naturaliza y la perfección es la única opción para ser feliz.

Desde nuestro rol es muy importante aportar constantemente, orientar, apoyar y mostrar a los chicos que nuestras vidas son reales, con cuerpos reales, con las cosas que nos pueden comprar las mamás y papás con esfuerzo y que seguramente no es lo que nos muestran los medios de comunicación; que

tenemos esta vida, que es la nuestra, la más linda y la que tenemos que cuidar y proteger siempre a pesar de los contratiempos, de los problemas y de las situaciones que no siempre son las mejores.

El derecho a participar en igualdad de condiciones engloba buena parte del ejercicio de los otros derechos y de la construcción misma de la igualdad, entendida como equiparación de diferencias. Es en este espacio simbólico, donde se nivelan las voces de hombres y mujeres, de ricos y de pobres y se negocia la orientación que se le dará a los recursos humanos, institucionales, financieros de los que dispone una sociedad. Por eso, las políticas de Estado que pretendan fortalecer la democracia, haciendo cumplir los derechos de sus ciudadanos/as desde la infancia, tendrán que orientarse no solo a mejorar la oferta de servicios básicos sino también a fortalecer a la población de todas las edades, sexos, etnias y clases sociales en el conocimiento y defensa de sus derechos y en la participación en procesos de toma de decisiones.

A modo de cierre

Creemos que el video realizado fue de suma importancia, ya que se sintieron muy orgullosos de haber podido plasmar de una forma tan verídica y tan responsable la problemática del ciber acoso. Fue una experiencia más que superadora, el trabajo en equipo y la construcción colectiva los hizo darse cuenta de que pueden cumplir sus sueños, hacerlos realidad, sintieron que podían mostrar su trabajo y que este trabajo tenía una función más allá de simplemente mirarlo. En este trabajo intentamos indagar un poco más sobre nuestra práctica diaria pedagógica que a veces escapa con el día a día, con los emergentes constantes y con las preocupaciones y trabajos cada vez más intensos que abarcan situaciones que escapan a nuestra práctica y formación.

Hemos contado lo que para nosotros es un "hacer" posible en el campo social con chicos, chicas, jóvenes, familias e instituciones. Seguramente, nuestras prácticas y conceptos irán poniéndose en cuestión con el correr del tiempo, pero hoy creemos que se puede hacer de los derechos humanos una práctica cotidiana y que, una de las formas por las que se podría ir encontrando soluciones a los complejos problemas sociales sería la de buscar "entre todos" un camino posible.

Es necesario fortalecer la capacidad de niñas/os y adolescentes para aportar su mirada y su voz en las distintas situaciones que enmarcan su cotidianidad. Esto genera un diálogo continuo entre los sujetos y su entorno y permite construir y/o consolidar liderazgos que, con el tiempo, pueden facilitar el cumplimiento de los otros derechos humanos.

Nuestro colectivo tiene una gran responsabilidad desde nuestro rol para formar niños independientes, libres y con derecho a ser sujetos revalorizados y respetados por los adultos. Es un trabajo arduo y complejo, pero creemos que no imposible.

Hoy la escuela sigue siendo el espacio en el que los padres y los niños depositan sus sueños y sus ilusiones, es por esto que no podemos olvidarnos de poner en práctica y construir puentes entre la realidad, lo cotidiano, y lo posible. Los docentes tenemos el gran desafío de resignificar las prácticas y experiencias de nuestros chicos. Ellos confían y nos brindan diariamente su mirada y es por esto que no podemos olvidarnos de ello ni por un minuto.

Cazador alto y tan bello
como en la tierra no hay dos,
se fue de caza una tarde
por los montes del Señor.

Seguro llevaba el paso,
listo el plomo, el corazón
repicando, la cabeza
erguida, y dulce la voz.

Bajo el oro de la tarde
tanto el cazador cazó,
que finas lágrimas rojas
se puso a llorar el sol…

Cuando volvía cantando
suavemente, a media voz,
desde un árbol, enroscada,
una serpiente lo vio.

Iba a vengar a las aves,
mas, tremendo, el cazador,
con hoja de firme acero
la cabeza le cortó.

Pero aguardándolo estaba
a muy pocos pasos yo...
Lo até con mi cabellera
y dominé su furor.

Ya maniatado le dije:
–Pájaros matasteis vos,
y voy a tomar venganza,
ahora que mío sois...

Mas no lo maté con armas,
busqué una muerte peor:
lo besé tan dulcemente
¡que le partí el corazón!

Cazador: si vas de caza
por los montes del Señor,
teme que pájaros venguen
hondas heridas de amor.

ROMANCE DEL CAZADOR
de ALFONSINA STORNI

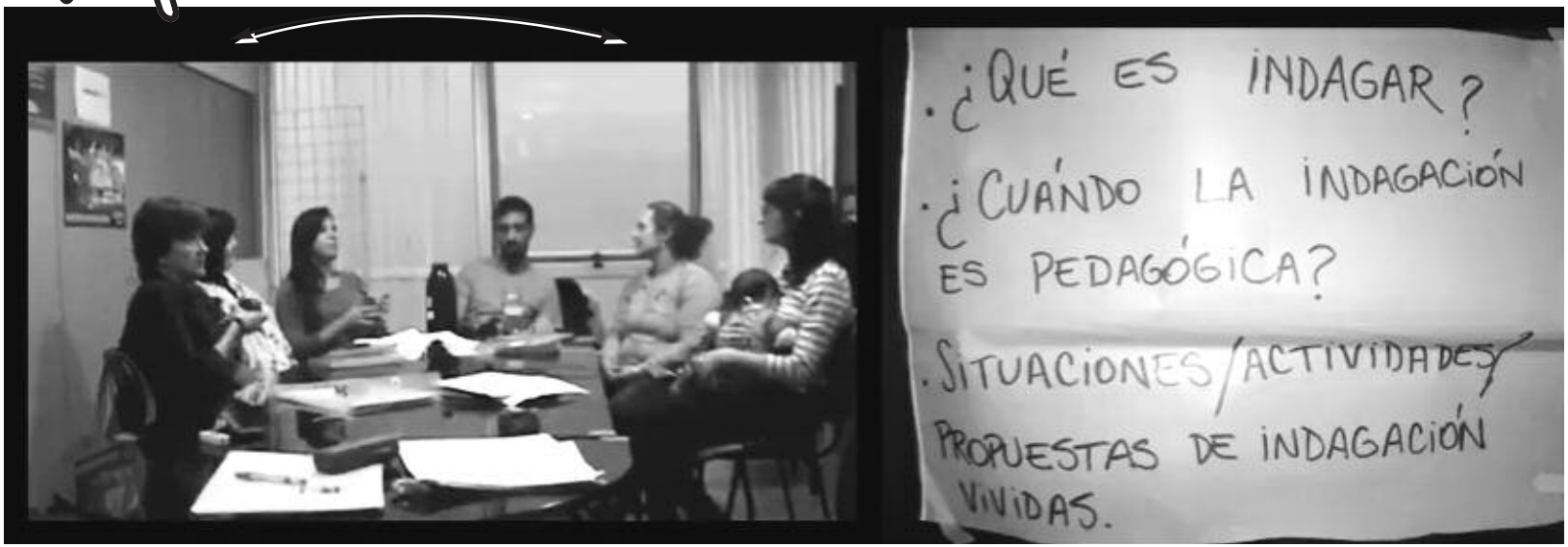
Bibliografía

- Ley 26.150 Programa de Educación Sexual Integral
- Proponer y dialogar 2 Unicef
- Convención Internacional sobre los Derechos del niño- Ley 23.849.
- Comité de los Derechos del niño.
- Ley de Educación Nacional 20.206.
- Ley Nacional de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Videoponencia

Explorar el proceso de APRENDER cxn lxs chicxs y lxs jóvenes

CAROLA NORIEGA*
NANCY PEÑALOZA **
AMANCAY BENETTI***
AGUSTINA GALLINO****



Aprender con lxs chicxs… ¿seminario, libro, taller? ¿Espacio de construcción colectivo de conocimientos? ¿Registro pedagógico de registros pedagógicos en distintos territorios (aulas, patios, sedes del sindicato, actas escolares)?

El video que aquí presentamos propone la discusión sobre estas tensiones y, quién sabe, abre nuevos interrogantes.

* Licenciada en Actuación.
** Profesora de Psicología, UBA.
*** Profesora para la Enseñanza Primaria.
**** Licenciada en Ciencias de la Educación.

Cuando nos propusimos registrar en un video el proceso de construcción del seminario empezamos por escucharnos a nosotrxs mismxs y nos dimos cuenta de que no pensábamos igual, no fue fácil. La riqueza del debate que promovemos en la escuela es la misma que nos llevó a identificarnos con un espacio - taller dinámico y de construcción colectiva permanente. Y este colectivo tiene una mirada que sella nuestros posicionamientos político-pedagógicos, mirada que pudimos recorrer a través de la observación de los distintos registros que obtuvimos a lo largo de los últimos años: videos, fotos, tomas de apunte, registros de clase cuya selección conforman este corto documental.

¿Cuáles son las leyes que fundamentan nuestra práctica docente? ¿Qué tipo de vínculos establecemos con nuestros pares y con nuestrxs alumnxs? ¿Se basan éstos en el derecho a ser escuchadxs que estipulan tanto la Convención de los derechos del niño como la Ley 26.061 de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes? ¿En la contingencia de cada día les proponemos a nuestrxs alumnxs y nos proponemos indagar qué les pasa? ¿Nos damos tiempo para registrar lo importante?

Quisimos, además, historizar los distintos momentos que marcaron esta construcción, así como lxs actores que formaron parte de ella.

Aprender con lxs chicxs surge hace más de 20 años como un espacio de reflexión sobre la práctica docente fundada en garantía de derechos. Primero se materializó en un libro organizado en cinco núcleos integradores: vida, identidad, comunidad, trabajo y educación, que se interrelacionan con el tratamiento del marco jurídico. Para ello lxs autores desarrollaron actividades de indagación con el fin de descubrir las ideas de las y los niñas y niños respecto de las temáticas en establecimientos escolares, públicos y privados, de CABA y provincia de Buenos Aires. El resultado de ese proceso que realizaron con lxs chicxs y su producción se encuentra y forma parte del libro.

En 2010, en el marco del Instituto Cacho Carranza de la Secretaría de Educación de UTE, se transforma en un espacio de capacitación docente. El seminario con sus distintas propuestas invita a la reflexión del sentido que adquiere en lo cotidiano nuestra práctica. Esta instancia de reflexión es decisiva para una tarea fundada en los derechos humanos. Un “hacer” permanente sin reflexionar sobre el sentido de lo que se hace, equivale a ignorar las necesidades de lxs docentes como de lxs niñxs.

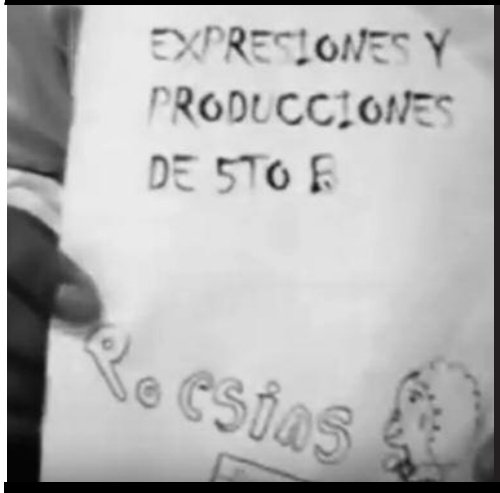
https://youtu.be/kHH6o_8ONPw

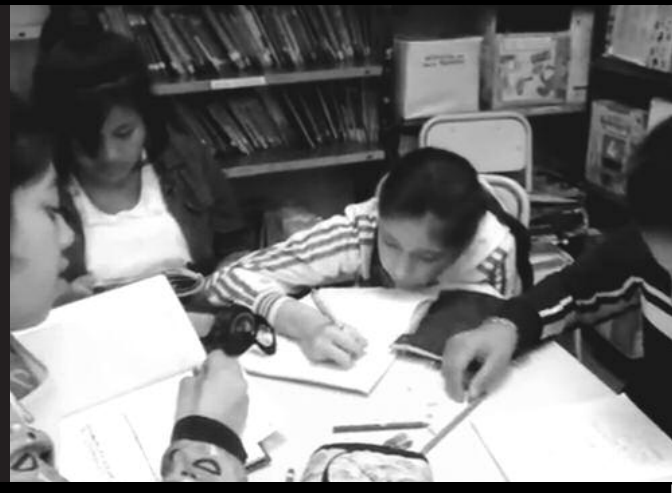
Videoponencia

LA ESCRITURA

como herramienta pedagógica emancipadora

AMANCAY BENETTI*
ROXANA QUIROGA **
CLAUDIO BOTAZZI **



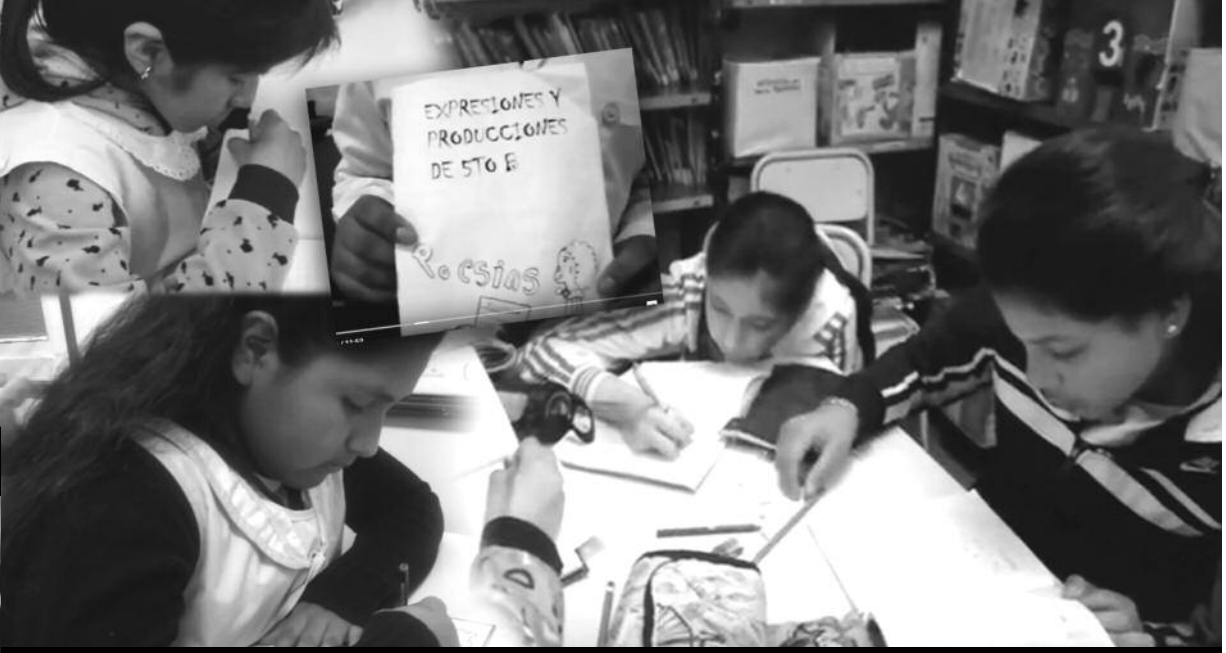


En este corto documental nos propusimos reflexionar sobre la experiencia de realizar un "cuaderno de escritura" durante dos años con el mismo grupo. Este cuaderno (que finalmente lxs chicxs eligieron llamarlo "Expresaciones") consistió en realizar propuestas de producción de textos con consignas abiertas y a elección, donde lxs chicos pudieran elegir dentro de un abanico de posibilidades (según los tipos textuales que se venían trabajando) qué y cómo escribir.

A medida que pasaba el tiempo, estas propuestas de lxs docentes fueron transformándose en propuestas de lxs chicxs, ya que ellos mismos pedían llevarse el "cuaderno de escritura", seguir escribiendo en casa, luego volver al aula y leerlo a lxs compañerxs, pasando de lo personal a lo colectivo, vivenciando que un texto termina de completarse cuando es leído y compartido con otros.

Otro aspecto significativo fue el contenido que lxs chicxs eligieron para sus textos. Primero empezó uno escribiendo sobre un ser querido, luego otro y otro. Acompañamos esos momentos con conversaciones sobre el sentido de escribir producciones hechas con tanto amor. Se hicieron textos a abuelos falle-

* Maestra de grado
** Maestra de apoyo de segundo ciclo
*** Bibliotecario
2016 - Escuela 5 D.E 13 - 5to y 6to grado



cidos, parientes que quedaron en el país de origen, padres y madres ausentes, volcando sentimientos, afectividad, emociones, historia. En definitiva, construyendo identidad…
Distintos registros pedagógicos nos permitieron ser testigos de este recorrido que comenzó en 2015 y terminó en el 2016 con la socialización de las producciones en el escenario de la escuela, para todos los grados y sus familias.

Fue nuestra intención descubrir en esos textos, fotos y videos, el lugar de la emancipación en la escritura. *¿En qué se refleja esa emancipación? ¿Está en dar la propia palabra y emocionarse "en público"? ¿O en ver a lxs chicxs más " tímidos" hablar en forma "desenvuelta"? ¿Acaso no es emancipación DECIR frente a otros?* **Leer y liberar, leer y liberarse. Nos preguntamos:**

¿En qué radica el placer que vimos en nuestrxs estudiantes?

¿Qué sentido le impregna a la experiencia el hecho de realizarla con continuidad?

¿Qué tienen para decirnos los registros sobre esta experiencia? (frases, producciones, filmaciones)

¿Qué huellas quedaron en el aprendizaje de lxs chicxs?

¿Cómo ayudó esta experiencia a promover la subjetividad en cada niñx y en el grupo?

¿Qué rasgos del grupo favorecieron esta experiencia y cuáles se fortalecieron a partir de ellos?

¿Qué competencias se ponen en juego al escribir desde los sentimientos y experiencias de cada uno?

¿Qué estrategias favorecen la emancipación desde la escritura?

Silvia Schlemenson (compiladora) en el libro *"Leer y escribir en contextos sociales complejos"* explica algo que puede ser un puntapié para nuestros interrogantes:

> *"El pensar, actividad representativa de máxima complejidad, es comprendido de este modo como un proceso que tiende a la reedición de situaciones placenteras y a evitar aquellas que pueden repetir sufrimientos. Simbolizar sería entonces una forma de representar y dar sentido relacional a aquello que se padeció pasivamente".*

Cuentos, poesías, relatos producidos por chicxs de 10, 11 y 12 años dan cuenta de que cuanto más placentera es la escritura, mejor se desarrolla y más ganas dan de seguir haciéndolo.

https://youtu.be/cRa9sDpr-MA

Los Ejes de la ESI en la balanza

ERIKA VANESA TOMÉ

Profesora para la Enseñanza Primaria.

La ESI: obstáculos y emergentes

La Ley 26.150, sancionada y promulgada en el 2006, establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. En 2008 se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, del Ministerio de Educación de la Nación, con el objetivo de coordinar, implementar y evaluar diferentes acciones sobre la temática en todo el país.

Sin embargo, son tantas las escuelas en las que la ESI no se implementa o lo hace sólo en forma superficial, como los docentes que no siempre logramos al cerrar un proyecto, ver más allá del producto final, identificando las dificultades y los emergentes que surgieron en el proceso para, a partir de los mismos, reflexionar y enriquecer nuestras prácticas futuras. El propósito del presente trabajo es analizar mis vivencias como docente durante el desarrollo de las actividades vin-

culadas a la ESI y visibilizar qué obstáculos y emergentes se presentaron en el momento de implementarla.

El contexto se hace texto

Las actividades se llevaron a cabo durante el ciclo lectivo 2016, en el 7° grado "A", turno mañana, de la Escuela 14 del DE 21 "Ricardo Levene".

La escuela se encuentra ubicada en el barrio de Villa Lugano, sobre la calle Cañada de Gómez, rodeada de casas bajas, limitando con las calles Unanué, Timoteo Gordillo, Batlle y Ordoñez, a una cuadra de Av. Riestra (avenida principal del barrio), a cinco cuadras de la calle Chilavert (que cuenta con un interesante centro comercial), a metros de la autopista Richieri, en las cercanías de algunas villas de emergencias, asentamientos y complejos habitacionales.

Los niños y niñas de esta escuela provienen de las viviendas del Barrio de Lugano, del Barrio INTA (Villa María Auxiliadora, Barrio Bermejo), de la Villa 20, Complejo Gral. Savio (Barrio Lugano I y II), Barrio Piedrabuena y Villa Celina (La Matanza).

El grupo de 7° grado "A" 2016, estuvo formado por 34 alumnos (17 varones y 17 mujeres). La mayoría de los niños y niñas se conocían desde sala de 5 y no se evidenciaban problemas de relación entre ellos. Las familias del grupo presentaban diversos niveles socio-económicos-culturales, pero, en la mayoría de los casos las madres se dedicaban a trabajos en el hogar o fuera del mismo pero relacionados al estereotipo de lo femenino (amas de casa, personal de servicio doméstico, costureras y algunas maestras), mientras que los padres tenían trabajos fuera de la casa (albañilería y construcción, empleos en fábricas, changas). Esta configuración familiar en relación a lo laboral, influía en la participación desigual de madres y padres en las actividades escolares (ya sea asistir a actos y talleres o acompañar a los niños y niñas en el trabajo desde el hogar) y, según se observó al tratar el tema en clase, condicionaba de alguna manera la elección de la modalidad de educación secundaria (bachiller, comercial, técnica o artística) y las expectativas en relación al futuro laboral por parte de los niños y niñas.

La ESI: su abordaje, borde y desborde

La ESI es un derecho de los chicos y de las chicas de todas las escuelas del país, y es obligación del Estado Nacional y de los Estados Provinciales garantizar el efectivo cumplimiento de este derecho.

La enseñanza de Educación Sexual en las escuelas no es algo nuevo, ya en mi época como alumna de primaria (década del 80) cierta conocida marca de productos para la "higiene femenina" brindaba charlas exclusivas para las alumnas mujeres mientras los varones se quedaban en otro espacio ajenos a los "secretos de ser mujer". La escuela brindaba Educación Sexual, pero lo hacía desde un abordaje biologicista y moralizante que marcaba un límite entre varones y mujeres, acentuando diferencias y perpetuando estereotipos, y principalmente, desconociendo o negando todo aspecto de la sexualidad que no pudiera reducirse al cuerpo. Ese borde remarcado no tardó en desbordarse, y la escuela fue incorporando en las últimas décadas otros aspectos de la sexualidad. Esto no fue un proceso automático, sino el producto de cambios y luchas que culminaron en la sanción de la ESI, cuya novedad no es hacer obligatoria la Educación Sexual, sino plantearla como un derecho cuyo abordaje debe necesariamente partir desde una mirada integral.

Sin embargo, la Educación Sexual no es naturalmente integrada a nuestras prácticas, sino que suele ingresar a las aulas más bien a partir de situaciones que nos desbordan, de la irrupción de conflictos que visibilizan que la sexualidad es parte integral del ser humano. Una parte integral que inevitablemente se manifiesta, ya que, tal como afirma Graciela Morgade en "Toda Educación es Sexual" la sexualidad es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad. Es por ello que, docentes y alumnos estamos constantemente atravesados por esta dimensión haciéndola tan inseparable de nuestras prácticas educativas como cualquier otra de las dimensiones que nos constituyen como sujetos.

Lo planificado y lo emergente: registro de anécdotas que transforman las prácticas

La innegable evidencia de estereotipos de género que influyen en la vida presente y la visión de futuro de nuestros alumnos y alumnas, marca una necesidad urgente de incluir una perspectiva de género en nuestras prácticas cotidianas. Por ello, durante todo el año 2016 se presentaron a los alumnos y alumnas actividades ideadas para analizar desde una perspectiva de género situaciones cotidianas a través de dos proyectos, "Estereotipos de Género y Deporte" y "Los personajes de cuentos tradicionales"; además se trabajó sobre una propuesta distrital en relación al lema "Ni una Menos". Sin embargo, lo más enriquecedor de estos trabajos, no fue el desarrollo de las actividades planificadas, sino el replanteo del curso de los proyectos a partir de situaciones emergentes que desarrollaré a continuación reconstruyéndolas en forma de registro que sirvan para reflexionar en lugar de quedarnos en lo anecdótico.

El primero de estos proyectos, tuvo como propósito central abordar la problemática de género en la actividad deportiva como tema transversal desde una mirada interdisciplinaria que integre las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, y Prácticas del Lenguaje; ya que se observaron (tanto en el recreo como en la hora de Educación Física) estereotipos que vinculan determinadas prácticas a preconceptos binarios de lo "femenino/mujer" y lo "masculino/hombre" (Ej: las mujeres practican Patín y los varones fútbol), que derivaban frecuentemente en malestar y ocasionalmente en situaciones violentas. Durante el desarrollo de este proyecto se implementaron los deportes en equipos mixtos (Fútbol y Handball) y, de acuerdo a lo planificado se decidió que cada equipo tuviera igual cantidad de varones y mujeres y que los "goles" realizados por las nenas valieran doble. Debido a esto, una alumna de séptimo grado se acercó al profesor de Educación Física y a mí con el siguiente planteo: "¿Por qué el gol de nena vale doble? ¿Eso no sería como decir que las nenas no podemos hacer tantos goles como los varones?".

Nos miramos perplejos, Lara, nuestra alumna, se volvió nuestra maestra. Nos enseñó que sin quererlo perpetuábamos los mismos estereotipos que planificábamos combatir. Nos invitó con su planteo a reflexionar sobre nuestros propios prejuicios y cómo estos se filtraban en nuestras prácticas, siendo necesaria una constante revisión y reflexión sobre lo planificado. Hicimos lo único posible de hacer: mostrarnos humanos, falibles, reconocer el error, reflexionar con los niños y niñas sobre el mismo y construir juntos un nuevo

conjunto de reglas que todos consideráramos equitativas. La observación de Lara y sus consecuencias (desde el establecimiento de nuevas reglas hasta el replanteo sobre nuestros prejuicios), fueron sin duda lo más productivo del proyecto.

El segundo proyecto, surgió de un trabajo realizado desde el área de Prácticas del Lenguaje con el mismo grupo en 6° grado que consistió en caracterizar a los personajes hombres y mujeres de los cuentos tradicionales. En 7° algunos alumnos solicitaron retomar el trabajo (que yo consideraba cerrado y evidentemente no lo estaba), por lo que, desde las áreas de Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se profundizó el proyecto buscando discernir si las características observadas en la descripción de los personajes de cada sexo se debían a diferencias anátomo-fisiológicas, o prejuicios que perpetúan los "estereotipos de género" y que parte de esos estereotipos continúan vigente en la época actual. Lo más interesante de trabajar sobre los cuentos con este enfoque, fueron las inquietudes que surgieron más allá de la observación de los estereotipos de género, por ejemplo el planteo de "¿por qué en todos los cuentos tradicionales las parejas son de direrente sexo? ¿no había homosexuales en pasado?". Nuevamente, surgió como emergente un aspecto del tema que excedía y enriquecía lo planificado, dando lugar a introducir el tema de la diversidad sexual y su visibilización / invisibilización en relación al contexto socio-histórico-cultural.

Se trabajó también, siguiendo una propuesta distrital sobre la violencia contra la mujer, en todos los grados de la escuela en relación al lema "Ni una menos". Puntualmente 7° grado abordó el tema de los cambios en las relaciones de pareja a lo largo de la historia. A través de este trabajo se hicieron presentes diversas historias familiares (presentes y de generaciones pasadas), así como temores y expectativas sobre el futuro, ya que muchos alumnos y alumnas relataron situaciones de violencia (mayormente psicológica y/o verbal y, en algunos casos, física) como algo natural

1.Ministerio Nacional de Educación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Disponible en: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html?mnx=esi&mny=_quees&carpeta=esi

de la pareja. Surgió también por parte de un alumno, un acertado cuestionamiento hacia el hecho de que en la escuela se hable casi exclusivamente de parejas heterosexuales (mamá y papá). Este planteo fue muy enriquecedor para ampliar el tema y comenzar a dialogar sobre la diversidad sexual y la diferencia entre los conceptos de sexo biológico, género como estereotipo y orientación sexual.

Los ejes de la ESI en la balanza

Según la definición del Ministerio Nacional de Educación[1], se denomina ESI al espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma dedecisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes. A partir de la breve descripción de los proyectos abordados durante el año, es posible afirmar que se planificó el trabajo para abordar la ESI desde una perspectiva de género. Pero, también es posible, reflexionar y cuestionar si este abordaje "promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas", y si este abordaje que (lejos de reducir como antaño la Educación Sexual a aspectos biológicos) incorpora la perspectiva de género como tema transversal, es realmente abarcativo de todas las dimensiones quehacen a la integralidad de la ESI. Según observo al analizar el registro de mis prácticas en relación a los proyectos mencionados, estos se centraron casi exclusivamente en el enfoque de género y el ejercicio de los derechos, dejando en un segundo plano, el respeto por la diversidad, la valoración de la afectividad, y el cuidado del cuerpo, dimensiones que surgieron a partir de la demanda espontánea de los alumnos y que fueron abordadas de manera más informal. Sin embargo, de acuerdo con lo relatado, aquellos trabajos que surgieron de emergentes y nos desviaron de lo planificado, a partir de observaciones, cuestionamientos y reflexiones, fueron los

1. Ministerio Nacional de Educación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Disponible en: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html?mnx=esi&mny=_quees&carpeta=esi

BIBLIOGRAFÍA

1. Escuela 14 DE 21 "Ricardo Levene". - Proyecto Escuela "¿Qué Expresamos? ¿Cómo? ¿Por Qué? ¿Para Qué?". 2016
2. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos (2016). Programa de Educación Sexual Integral. La Educación Sexual en la escuela: un derecho que nos incumbe. Clase 1 a 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
3. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD]. Disponible en: *https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf*
4. Ley Nacional de Educación Sexual Integral Nº 26.150, disponible en http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/ley26150.pdf
5. Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa nacional de educación sexual integral. Disponible en: *http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf*
6. "Los ejes de la ESI", Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Clase 2. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: *http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/DocumentosSecundaria/Preceptores/Precep-Profu-EjesDeLaESI.pdf*
7. Morgade, G. (Coordinadora). "Toda educación es sexual". Buenos Aires, La Crujía, 2011.

que más enriquecieron la tarea, ya que inquietudes de los niños y niñas requerían ampliar lo planificado. Esto me llevó a pensar ¿estamos los docentes preparados para trabajar integralmente la ESI?, ¿trabajar desde una perspectiva de género es suficiente para asegurar un enfoque integrador de la ESI?, ¿qué dimensiones de la sexualidad nos faltan incluir desde el momento de la planificación de las actividades?

Tensiones y conflictos, preguntas y respuestas

A partir de la reflexión sobre la implementación de la ESI en el año 2016, logré visibilizar que mi abordaje no abarcaba todos los componentes, centrándose casi exclusivamente en la perspectiva de género. La observación de las limitaciones de mi planificación en las actividades relacionadas a la ESI, me llevó a cuestionar el por qué de esta omisión o, por lo menos, menor atención a determinados aspectos. A partir de esto surgieron algunos interrogantes que compartí con colegas en relación a ¿qué es la ESI y por qué es importante su implementación? y ¿en relación a qué aspectos de la ESI nos sentimos cómodos o incómodos y por qué? Algunas respuestas que llamaron mi atención por reiterarse al conversar con docentes de diversas áreas y modalidades estuvieron relacionadas a la incomodidad de trabajar sobre temas para los que no nos sentimos preparados, por no haber sido formados en los mismos, por temor a transmitir información errónea, por desconocimiento, por falta de capacitación. Me pregunto entonces si trabajar la ESI limitándonos a los aspectos biológicos y/o desde una perspectiva de género trabajada con escasa profundidad que se desmorona ante las inquietudes de nuestros alumnos y alumnas a las que no podemos /sabemos dar respuesta, es la forma más “simple” de acercarnos al tema desde aquello para lo que sí nos sentimos preparados. La ESI es un derecho de los niños y niñas y los docentes debemos garantizar el cumplimiento de este derecho. Pero, ¿es suficiente una Ley para garantizar el cumplimientode un derecho?, ¿es posible implementar la ESI cuando muchos docentes afirman no sentirse cómodos o preparados para ello?, ¿cómo podemos garantizar el derecho a recibir una Educación Sexual Integral? No es mi intención dar respuesta a estas preguntas, sino abrir el debate para reflexionar sobre nuestras prácticas, profundizarlas y mejorarlas, con miras a lograr que se generen las condiciones que hagan posible abordar la Educación Sexual de manera Integral.

FORMATO ESCUELA DE REINGRESO

NO ES EXPANSIÓN INOCUA DEL SISTEMA EDUCATIVO

GARANTIZA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU CORRELATO DE INCLUSIÓN SOCIAL

DANIEL ALBERTO PEÑA*

Resumen

Las Escuelas de Reingreso de la CABA se crean en el año 2004; en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media dispuesta por la Ley Nº 898 de la CABA y el proyecto "Deserción Cero". Su propósito fue satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no pudo comenzar sus estudios de nivel medio o vio interrumpida su escolaridad.

Quienes fueron artífices de su génesis, imaginaron la inclusión social a partir de la inclusión educativa, entendida como ingreso, tránsito y egreso con los saberes certificados, garantizando el derecho a la educación de

* Licenciado en Educación.

jóvenes y adolescentes vulnerados, pero no sólo abriendo las puertas para que entraran en la escuela, sino tratando de evitar un nuevo fracaso.

Esa población que se estaba intentando favorecer, es la que comenzó a construir significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social. Para un sector de los actores de este proceso, inclusión es garantizar que los que están afuera estén adentro. Incluirse es entrar. Para otro sector, la corporización de la inclusión, se hace palpable a partir de salir… y no precisamente de la escuela.

Introducción

En la apertura del XX CONGRESO PEDAGÓGICO de UTE, la Decana de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Dra. Graciela Morgade intentaba analizar el "problema" del ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo, afirmando que *"…inclusión no es pensar que vengan a mí…",* agregando que se debía imaginar una institución que fuera modificando la relación dialéctica con el estudiantado y puntualizando que seguir con las prácticas e instituciones tradicionales aseguraría el fracaso.

Existen infinidad de estudios, evaluaciones y conclusiones respecto al fracaso escolar, una cadena de problemas cuyo último eslabón es

mal denominado deserción; llegándose a ese punto en la abrumadora mayoría de los casos ante situaciones de repitencia.

Desde el modelo pedagógico que adhiere a la ficción meritocrática, que esconde que detrás de cada supuesto esfuerzo hay contextos sociales, hasta las posiciones más críticas, reconocen que este fenómeno no responde a una única causa, e incluso puede verse motivado por varias de ellas al mismo tiempo. Los factores que se analizan, en general, se pueden dividir en tres grandes grupos: a) Inherentes a los/as estudiantes (Falta de contención familiar, problemas de aprendizaje, repitencia, sobreedad, embarazo, etc.), b) Relacionados a cuestiones socioeconómicas (Bajos ingresos económicos, desnutrición, nuevos tipos de familia, diferencia con los roles tradicionales, extrema pobreza, migración: interna y externa, adicciones, etc.) y c) Cuestiones intraescolares o del sistema (Formación docente, dispersión horaria, disparidad de criterios en el régimen de evaluación y promoción, desvalorización del nivel medio, infraestructura inapropiada, bajos salarios, etc.)

Hay un único ítem que aparece en forma muy aislada y al que se le dio hasta ahora muy poca trascendencia y es el relacionado con el diseño curricular y el formato del sistema tradicional: que están desconectados de las realidades sociales, intereses y tiempos de los/as estudiantes. No se discute, en general, en los trabajos académicos y de investigación la cuestión del respeto a la trayectoria, los tiempos y saberes previos. Estos aspectos no tomados en cuenta se transformaron en factor de expulsión y sólo se consideraron como instrumentos para facilitar la inclusión educativa con su correlato de inclusión social, en la propuesta de Escuelas de Reingreso.

Conceptualmente

Uno de los más influyentes pedagogos del siglo XX. Paulo Freire, plantea que: "*La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados…*". Este pensador comprometido con la vida, no razonaba desde ideas abstractas, sino partiendo de la existencia concreta. Su proyecto educativo parte de la praxis y apunta a crear humanización, a liberar al ser humano de todo aquello que no lo deja ser verdaderamente persona. Nuestra actual sociedad no difiere mucho de la que a él le toco vivir, posee una dinámica estructural que conduce a la dominación de las conciencias; lo

que se traduce en una pedagogía que responde a los intereses de las clases dominantes. Los métodos que esta pedagogía utiliza no pueden servir a la liberación de los oprimidos, sino que más bien pretenden impartir entre éstos, la ley del temor. John Dewey tuvo una influencia notable en el progreso de la pedagogía en la Argentina durante el siglo XX. Planteaba que educación y democracia tienen un vínculo esencial. Una de las ideas principales de Dewey es que el niño *"aprende a trabajar por amor a la cosa misma, no por una recompensa o por temor al castigo"*. Valora la energía, la iniciativa y la originalidad como *"cualidades que tienen más valor para el mundo que la más perfecta fidelidad al obedecer órdenes"*.

Adriana Puiggrós expresa la importancia de combinar la atención al carácter común de la educación (que instaló Sarmiento inspirado en el reformista norteamericano Horace Mann) con las diferencias en los caminos del aprendizaje, nacidas en la historia personal, cultural o social de los/as estudiantes. También explica que la pedagogía de la voluntad es antediluviana calzando como anillo al dedo con el protocolo pedagógico destinado a formar al meritócrata, definiéndolo en este Siglo XXI como el que logra alcanzar metas que se imponen desde la sociedad del conocimiento corporativo, potenciadas por los prejuicios clasistas de los dueños del poder. Para ser meritócrata hay que ganarle a todos, sólo hay

uno, el que gana la carrera; carrera cruel que deja en el camino a miles y miles de jóvenes cuyo mérito destruye consignándolos como desertores en diversos escalones del sistema escolar, convertido en maquinaria de clasificación social. En la pedagogía meritocrática lo que vale es medir bien, no saber.

¿No es acaso eso lo que fomenta e impone el sistema tradicional, con su formato y estructura curricular? Muchos/as docentes con absoluta buena voluntad e intenciones han intentado en los últimos años una ruptura paradigmática con la meritocracia aplicando un modelo compensatorio, generando prótesis al sistema tradicional, con la idea de ocuparse de los estudiantes teniendo en cuenta sus desigualdades. Esto ha sido un gran paso adelante, pero esta condescendencia puede generar una parálisis pedagógica, legitimando los métodos y formatos clásicos.

Desarrollo

En el marco de este XXI CONGRESO PEDAGÓGICO de UTE se propone dar cuenta de una propuesta pedagógica institucional que rompa con las prácticas educativas y de enseñanza tradicionales. Esta exposición intentará hacer visible la realidad más allá del formato acostumbrado de registros (actas, informes, legajos, cuadernos de clase, planificaciones, etc.); a los que se les hace muy difícil mostrar el resultado transformador de la educación pública y gratuita.

Promediando la vigencia de la Ley Federal de Educación (1993) y pocos años antes del dictado de la Ley de Educación Nacional (2006), se crean las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2004, como propuesta educativa en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media dispuesta por la Ley Nº 898 de la CABA y el proyecto "Deserción Cero", con el propósito de satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no pudo comenzar sus estudios de nivel medio o ha visto interrumpida su escolaridad.

El mandato fundacional de estas escuelas es el de inclusión educativa, lo que ha generado un correlato de inclusión social; distanciándose de aquella estructura rígida e impersonal de la escuela tradicional que poniendo el énfasis en lo académico, pierde de vista las particularidades de los estudiantes.

La rigidez conceptual del mandato social respecto a ingreso, tránsito y egreso del sistema educativo, junto a la valorización extrema dada a la certificación de saberes adquiridos en relación a que si no se obtiene un título no se aprendió nada, produce chispazos cuando se la coteja con la experiencia de los sujetos destinatarios de la política pública aplicada en la Escuela de Reingreso.

Aquella rigidez ha favorecido la reproducción de las diferencias sociales, evitando que los/as estudiantes le puedan poner palabras a su propia situación, entorpeciendo la preparación para su desarrollo en sociedad, no permitiendo partir desde su cultura y desvalorizando su lenguaje, capacidad de escucha, y creencia en sus potencialidades para ampliar sus horizontes personales.

En general los registros pedagógicos se concretan asentando datos de grupos originalmente heterogéneos, pero que a partir de los dispositivos de control de la escuela ya han obtenido cierta homogeneidad en lo que se podría denominar cultura del orden. ¿Cuál es ese orden? El que propone el sistema tradicional, orden en cuanto al funcionamiento, a las acciones, a los espacios, los tiempos, etc. en definitiva un orden que sigue el registro pedagógico.

Frente a un objetivo amplio como es el mandato fundacional de las Escuelas de Reingreso, se exploraron las acciones pedagógicas no sistemáticas que se aplican desde que se acercan a la institución los/as potenciales estudiantes más allá del marco estricto de contenidos, límites curriculares y burocráticos.

Para ello reconstruir las significaciones dadas por los actores involucrados diariamente se estimó elemento imprescindible a fin de conocer el resultado del trabajo pedagógico que se lleva adelante. La experiencia registrada (se puede visualizar en el Anexo I), convertida de archivos de audio en texto, hizo

visible la corporización de la inclusión social generada a partir de la inclusión educativa y la primera no necesariamente se produce luego de recorrer el tándem ingreso, permanencia y egreso certificado.

Algunos ejemplos concretos son expresados por estudiantes que transitan el formato con expresiones como: *"…La verdad que pensé que iba a trabajar toda la vida en el lavadero, pero como ahora leo y hablo mejor pude pedir trabajo en otro lado… estoy mejor en la administración de edificios haciendo medio de todo…"*; o *"… en casa me volvía loca sin hacer nada y acá me siento bien, me volví a sentir una persona…", también "…quería retomar los estudios, pero por la edad no me aceptaban, después de dos años mendigando para entrar a los colegios encontré este y me inscribí…la llevo bien y me siento parte de la sociedad otra vez…".*

Un ejemplo conveniente para destacar es lo planteado por Hernán que estudió mientras vendía saumerios en el tren y a final de año en su discurso dijo, entre otras cosas *"… a partir de hoy no soy más "saumerio"*, soy el señor Hernán, que se inscribió para el CBC para ser abogado, porque acá me enseñaron a defenderme y lo pienso hacer desde ese lugar y defender a todos los que tienen problemas como nosotros…" o el de Nahuel que expresa: *"…ahora puedo charlar con distinto tipo de gente… me siento parte de la sociedad,… conseguí un laburo en el que hablas con distinta gente todos los días y puedo hablar bien, sin faltar el respeto…"*

Los docentes tienen lo suyo para decir como: *"… algunos pibes desarrollaron una sensibilidad estética que seguramente ya tenían, pero como le dimos bolilla en los talleres de plástica la desarrollaron. Con los talleres de educación para la salud aprendieron a cuidarse...".*

También afirmaron que, y esto fue ratificado en otro ámbito, en el 1° Encuentro de Ex-Alumnos de Reingreso donde se manifestó: *"…vine para terminar el colegio, pero antes de terminar ya me acostumbré a no arreglar todo a las trompadas. Al principio me peleaba acá adentro, por eso me echaron de otros colegios, pero los profes y los preceptores me agarraban y me hablaban horas, no me echaban y promediando el segundo nivel ya no me peleaba. Me expresaba y discutía pero no a las piñas…"*

Finalmente

Las Escuelas de Reingreso fueron creadas a partir de las necesidades de una población diferente de la que el sistema educativo estaba preparado para recibir, pero no debemos perder de vista que es el sistema educativo el que falló. Este cambio de eje es importantísimo, ya que implica dejar de pensar en el déficit de los destinatarios y apuntar al déficit del sistema educativo, a pesar que estas características expulsivas del sistema se midan en relación con las características de los jóvenes que las escuelas excluyen, atento a que la forma de la escuela tradicional no está preparada para recibir una población con características distintas a las que tradicionalmente albergó.

Para muchos, inclusión es garantizar que los que están afuera estén adentro. Incluirse es entrar. Para los estudiantes de la Escuela de Reingreso, la corporización de la inclusión se hace palpable a partir de salir de su estado de aislamiento, exclusión, indefensión, segregación y discriminación. Registradas las experiencias de directivos, docentes y los propios estudiantes, se verificó que el tránsito por la Escuela de Reingreso genera inclusión social, a partir de flexibilizar las fronteras del sistema y así concretar una verdadera inclusión educativa respetando los tiempos, las trayectorias y los conocimientos adquiridos. En el modelo tradicional, la pregunta que se escucha en los pasillos de los colegios es: ¿por dónde vas? Y por dónde vas es en el currículum, entonces uno va así: para el tercer trimestre me faltan tal y tal contenido, no voy a llegar. Ese es el ordenador. La propuesta es que el ordenador sean los estudiantes. Es necesario que el "por dónde vas" sea por dónde va cada uno, qué se logró generar en su contacto con el conocimiento, teniendo en

cuenta y respetando sus trayectos, sus historias de vida, haciéndolos partícipes, con proyectos colaborativos, etc.

El espíritu de este trabajo es aportar al combate contra las prácticas de construcción de saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. En el sistema tradicional, por ejemplo, se habla de Riesgo Educativo respecto a las adolescentes que son madres. El problema radica en que son las adolescentes que son madres en escuelas con régimen académico rígido. El riesgo no deviene de la maternidad sino de las dificultades del sistema para resolver los distintos tiempos de asistencia y el cursado en bloque de cada año escolar. Como se puede observar en los registros, el embarazo no es riesgoso en una Escuela de Reingreso

El formato tradicional no está preparado para incluir a estudiantes multi-repitentes con sobre-edad, desatentos, que no se concentran, inconstantes, que trabajan, migrantes e inclusive algunos/as con lengua materna distinta que el español. Tampoco está preparado para los que se encuentran en situación de adicción, en conflicto con la ley, que padecen abuso y violencia familiares, violentos en la escuela, que crecen sin apoyo familiar, en situación de calle, con discapacidades específicas o con trastornos emocionales.

A esta altura corresponde aclarar que si bien en el formato Escuela de Reingreso se verifica inclusión sin necesidad de certificar los saberes adquiridos, los docentes tenemos conciencia que debemos seguir trabajando, a pesar de lo que ya han mejorado los chicos su situación de inclusión, para que obtengan la acreditación que les permita tener ese reconocimiento social, que les proporcionará evitar que se les cierren tantas puertas.

Si queremos que la educación media se universalice realmente, debemos trabajar para que la construcción de los conocimientos académicos se den en forma simultánea con el respeto a los tiempos y necesidades del estudiantado, la dedicación, el reconocimiento de los saberes adquiridos, el respeto a su trayectoria. Es necesario tomar conciencia del efecto inclusivo que tiene un formato flexible y sensible, que debería extenderse; en contraposición con el formato tradicional, rígido e insensible, selectivo y excluyente. En definitiva el formato Escuela de Reingreso, es una forma de garantizar el derecho a la educación y de ninguna manera puede ser considerado como una expansión inocua del sistema educativo ni una escuela pobre para pobres.

Romper con la pedagogía tradicional implica muchísimos desafíos para la profesión docente, modificar condiciones estructurales, políticas, salariales, horarios, diversos recursos, etc. y desde aquí se intenta aportar una gota a ese mar de esperanza que es una educación media realmente inclusiva.

APOSTANDO A LA ESCUELA PÚBLICA

con propuestas innovadoras: **las instalaciones**

MARÍA ALEJANDRA GILS*
MARÍA MERCEDES YANEZ **

Maestras comprometidas con la educación pública

Somos maestras de Educación Inicial. Luego de haber transitado un camino en la educación, tanto en el ámbito privado como en el público, hemos elegido ser docentes de este último. Apostamos a una escuela pública de calidad, justa, comprometida. Nuestros hijos, sin dudarlo, asisten a la misma ¿Acaso ésta es pensada como de menor calidad que la de gestión privada? ¿Nuestros alumnos y nuestras alumnas no tienen el mismo derecho a una educación integral de calidad?

Creemos que la escuela tiene que contribuir al pensamiento crítico que valore a todos los niños y las niñas; ser un sistema igualitario que no estigmatice a pobres y humildes para que los mismos no reproduzcan la biografía de sus padres ¿Este pensamiento servirá para no reproducir desigualdades?

Desde aquí nos situamos como maestras convencidas y comprometidas, para contribuir al crecimiento de la escuela pública a través de la fomentación de un pensamiento crítico, reflexivo y emancipador. Nuestros registros pedagógicos se basarán en este tipo de pensamiento desarrollando las capaci-

* Profesora de Educación Inicial. Maestra de Sección titular JM 8 DE 9.
** Maestra Especializada en Enseñanza Inicial. Maestra de Sección Supl. JM 11 DE 9.

dades de motivación y de creatividad en nuestras propuestas áulicas. Serán actividades innovadoras en cuanto a las formas de enseñar y de aprender. Pero ¿Por qué elegimos las capacidades de motivación y creatividad? ¿Cuáles son las actividades innovadoras que proponemos? Trataremos de resolver estos interrogantes o simplemente abrir temas de debate y discusión mediante estas propuestas que deseamos compartir, llevadas a cabo en el transcurso del presente año escolar.

En defensa de la escuela pública

Como hemos mencionado anteriormente, estamos convencidas de que el sistema educativo público es valioso y trabajamos a diario para brindar una educación integral y de calidad. Creemos que hay una estigmatización, que parte de la sociedad piensa que las escuelas de gestión privada están por encima de la pública en cuanto a calidad.

Nuestro sistema nos exige una capacitación constante: postítulos, cursos, antecedentes culturales y pedagógicos, congresos y jornadas, capacitación en servicio y las constantes nuevas exigencias por parte de la supervisión para cambiar miradas, repensar, desnaturalizar, dejar de lado los estereotipos. Así nos encontramos con listados por orden de mérito y cursos que se tienen que aprobar para ascender a cargos de conducción. En tanto, en la gestión privada ¿Existen los mismos requisitos?

Maestras motivadas y creativas

En esta constante capacitación, ir y venir de maestras, directoras y supervisoras, estamos al alcance de nuevos aprendizajes ya que se comparten experiencias mediante conversaciones, observaciones, en búsquedas por motivación personal o por exigencias de superiores. ¿Ocurrirá algo similar en el ámbito privado? ¿Qué tanto más se asegura la continuidad y permanencia de maestros, equipos directivos, etc.? ¿Y esta permanencia cómo se enriquece?

A partir de nuestras experiencias y formaciones nos encontramos con dos capacidades que creemos importantes para un trabajo innovador: la motivación y la creatividad. Creemos que las mismas contribuyen para que en la escuela pública se siga actualizando, trabajando, se piense y se repiense…

Afirmamos entonces que a partir de la motivación se estimula la capacidad de aprender; pero para alcanzarla hay que trabajarla desde los deseos del alumno, los intereses y así poder no sólo lograrla sino también generarla. Debemos buscar estrategias para motivar, y aquí entran en juego las actividades novedosas y creativas para estimular a los niños y no caer en la monotonía y el aburrimiento.
En cuanto al desarrollo de actividades innovadoras, por supuesto, es muy importante

tener en cuenta al grupo frente al que nos encontramos, su realidad, sus intereses e inquietudes y el contexto en el que se encuentran a la hora de elaborar las propuestas.

Para innovar creemos que es necesario el trabajo en equipo para sostenerse, pensar, repensar, dividir tareas, buscar soluciones, corregir errores. La organización es fundamental, la cual guía el trabajo. La participación, la escucha y el respeto al otro son indispensables.

Instalaciones:
Una gran experiencia innovadora

Según J. Abad Molina *"….Las instalaciones permiten a los niños crear un espacio en el que las relaciones humanas desempeñan un papel fundamental, ya que durante su desarrollo pueden surgir conflictos que ellos mismos habrán de solucionar y/o negociar; tomando asimismo al arte comunitario como aquel llevado a cabo por un grupo de personas."* Asimismo N. Bourriaud sostiene que *"algunas manifestaciones de Arte Contemporáneo pueden ser integrados en la escuela infantil para la innovación educativa y como modelo de desarrollo comunitario, al entender que las relaciones humanas (los intercambios, las invitaciones, los encuentros, los acontecimientos, las celebraciones, etc.) pueden ser también susceptibles a determinar una producción artística".*

Normalmente los niños comienzan a experimentar con el material de la instalación de manera individual y cada uno crea su propio espacio. Sin embargo, a medida que la instalación se va transformando, se dan cuenta de que sus espacios se juntan con los de los otros niños y comienzan un trabajo de colaboración en equipo.

Un elemento característico de las instalaciones es el juego espontáneo que surge naturalmente en los niños. De acuerdo con A. Badiou (2008), el juego para los niños *"es una manera de obtener placer"* y por ello les permite crear libremente la realidad que desean y transformarla. Así entonces, el juego permite a los niños *"comunicarse, expresarse, crear y pensar a través de la función simbólica",* lo cual hace que sean ellos mismos los protagonistas de su proceso de aprendizaje y, a través de la experimentación e interacción con los elementos que forman parte de la instalación, construyan sus propios aprendizajes significativos.

Las instalaciones constituyen espacios de experimentación y transformación en los que los niños, a partir de objetos sencillos y atractivos, van construyendo sus propios conocimientos. *"...posibilita la implicación corporal de los niñas y los niñas, facilitando la construcción de la identidad y la apropiación del espacio, ya que en la acción siempre hay emoción"*. Además, promueven acciones de exploración y apropiación de los espacios, desplazamientos y recorridos, juegos basados en la aparición o desaparición, en llenar o vaciar, agrupar y dispersar, realizar nuevos órdenes y posibilidades, narrar sus propias historias, etc.

¡Manos a la Obra!: Instalaciones,
una gran experiencia en sala de tres

Compartimos la siguiente experiencia pedagógica llevada a cabo en sala de 3 años en un jardín de jornada completa turno tarde, relacionando así las instalaciones con el ámbito educativo.

Elegimos instalaciones para enriquecer el trabajo realizado durante la primer parte del año. A través de las instalaciones de laberintos buscamos un acercamiento a distintos objetos para que los niños y las niñas

puedan descubrirlos, manipularlos, y explorar sus posibilidades. Utilizamos objetos como: piedras, hojas de árboles, ovillos de lana, pelotas pequeñas, almohadones, cajas, papeles, plumas, espejos, linternas, esponjas, rollos de papel, etc.

En una primera propuesta frente al grupo, uno de los propósitos fue brindar la posibilidad de que los alumnos descubran los significados y gocen de diferentes formas de representación. De allí se consideró de gran importancia la integración de las artes en las actividades curriculares, ya que las mismas contribuyen al conocimiento, comprensión, apropiación y valoración crítica de las diversas manifestaciones, tanto artísticas como culturales. Luego de que los niños realizaran un proyecto anterior de "refugios", pensamos crear un espacio (con las instalaciones) donde poder trabajar el "adentro" y el "afuera" con ellos, con lo cual, un laberinto parecía cumplir con la condición de ser un espacio cerrado, y por otro lado permitirles la posibilidad de desplazarse a medida que producían sus obras. Comenzamos armando el espacio de la sala, preparando un recorrido-laberinto con cajas grandes.

En la primera actividad, se dispersaron algunos materiales, dentro de bolsillos en los laterales de las cajas o sobre el piso. Entre ellos había distintos: elementos de la naturaleza, diferentes tipos de papeles, lanas e hilos. El grupo una vez convocado, escuchó atento las indicaciones para comenzar a jugar. Entre otros se indagó si alguien conocía un laberinto y si existía un solo tipo. Se observaron diferentes imágenes de ellos y luego se colocaron en rincones. Se permitió el ingreso al mismo por distintos lugares respetando las entradas y así comenzaron a explorar los materiales y realizaron distintas acciones como pintar, pegar, colgar y enhebrar en los diversos pasillos del mismo.

La importancia y el cuidado de los materiales eran muy importantes y trabajamos en ello. Los niños se convirtieron así en exploradores. Cada uno con bolsitas, recolectaron objetos encontrados por el camino. Al finalizar el tiempo acordado, compartimos los tesoros encontrados a lo largo del recorrido.

Ya en la segunda actividad, una vez convocados, marcamos cuatro sectores con los materiales recolectados y clasificados en la primera propuesta. En esta oportunidad sólo utilizando algunos de ellos. Propusimos entonces colgar algunos materiales o pegar otros en las paredes del laberinto y también en los techos. Haciéndoles saber que podían solicitar ayuda si era necesario. Indicamos los lugares dónde se encontraban los elementos como potes de pegamento, etc. Cada niño pudo elegir el sector en el que prefería co-

menzar. Luego cambiar a otro sector si lo deseaba. En el patio, intercambiamos lo que nos asombró de la experiencia.

Materiales diferentes se encontraban en la siguiente propuesta. En este caso, en los cuatro sectores se distribuyeron distintos tipos de papeles (de diario, afiche, revistas, resmas, glasé, barrilete, etc.) cortados en tiritas, cuadrados o arrugados. Cada uno en un sector determinado. Exploramos el papel. Indagamos sobre lo que conocían. También se acompañaban imágenes en los laterales. Propusimos entonces intervenir en el espacio de las paredes pegando los mismos.

La intervención a la que fueron invitados en los días posteriores, se produjo de manera distinta para poder trabajar en la parte externa del laberinto. En este momento, las puertas se encontraban cerradas, sin poder acceder al interior, Y con pinceletas, bandejas y témperas trabajaron en “manos a la obra”. Se dispusieron mesas donde colocar los materiales y así los niños pudieron trabajar con comodidad. Diferentes sentidos, distintas posiciones permitieron que observemos en ellos acciones muy diversas: entusiasmo, autonomía, asombro, superación de obstáculos, etc.

Propusimos, en nuestra última vivencia, recorrer el laberinto y observar las intervenciones que ellos mismo hicieron a lo largo de la secuencia, para ello ofrecimos visores y linternas que nos ayudaran a focalizar la observación. Sentarse frente a las imágenes o frente a sus producciones, mencionando aspectos de ellos que no hubieran apreciado, ayudándolos a intentar expresar con palabras aquello que apreciaban. Como cierre final repasamos toda la experiencia, las intervenciones, las dificultades, etc.

El período de implementación de esta propuesta se extendió por cuatro semanas, con dos actividades en cada una de ellas. El espacio en el que se desarrolló fue en todas las ocasiones, la sala. No así para los momentos de presentación y cierre. El armado y desarmado del laberinto resultó más ágil con el correr de las actividades. Fue necesaria la ayuda de distintos miembros de la institución. En el desarrollo de las actividades, momento en el que el grupo puede introducirse en el laberinto y realizar distintas acciones a lo largo de la secuencia, recorrerlo, explorarlo, intervenirlo a través de producciones, etc., las consignas de estas actividades anticipadas, se expresaron en un lenguaje que siempre intentó ser claro y comprensible para los niños.

Con un clima de absoluto interés, entusiasmo y disfrute de estos en los cuales se los observaba concentrados, dispuestos y atentos al participar.

Cada una de las posibilidades ofrecidas permitió a los niños: observar producciones propias y ajenas, expresar pensamientos y emociones que ellos mismos producen, realizar un recorrido con diferentes modos y acciones, intercambiando con sus docentes y compañeros. Ingresar, retroceder y volver a ingresar en un "estado de encuentro con el otro", posibilitando la implicación corporal de los niños generando la apropiación del espacio, distintos desplazamientos y juego espontáneo.

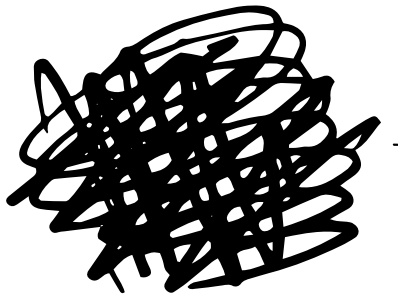
A modo de conclusión….

Esta era nuestra primera experiencia implementando instalaciones. Nos resultó un desafío que queríamos afrontar sabiendo que debíamos superar varios obstáculos. Sabíamos que íbamos a tener que probar, pensar, repensar y corregir. Necesitábamos de la colaboración de compañeras y auxiliares tanto para el cuidado del grupo como para el armado/ desarmado de las instalaciones.

Crear el clima adecuado con los alumnos era indispensable: música suave, intercambios, intervención necesaria.

Fue mucho esfuerzo pero conseguimos grandes logros. Lo más gratificante fue ver a lo largo de toda esta propuesta, cómo los niños lograron disfrutar a través de los materiales y elementos incorporando individual y grupalmente experiencias únicas y enriquecedoras, creando cada niño su propio espacio y transformando luego la realidad que lo rodeaba, proyectando e internalizando cada vivencia a su propio ritmo.

Y finalizamos repensando las palabras de Vigotsky (un autor tan trabajado en estas constantes capacitaciones) quién manifestó que *"…los ambientes educativos que mejor "andamian" o sostienen el proceso de construcción del conocimiento son lo que ajustan continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los progresos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de su aprendizaje."*



BIBLIOGRAFÍA

Abad, J Arte comunitario en la escuela Infantil.
Akoschky, Judith y otros (2000): Diseño curricular para la Educación Inicial. Marco General, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Bourriaud, N (2007)"Estético relacional", Adriana Hidalgo Editores.
Primera infancia y educación recuperado de http.//www.oel.es/educaciónartística/primerainfancia/documentación_artistas.php Página 3.

LOS AFRODESCENDIENTES

protagonistas de nuestra identidad nacional, ayer y hoy

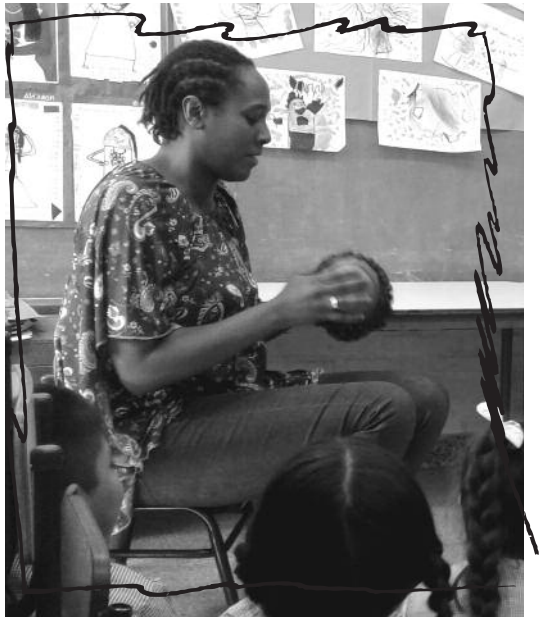
MERCEDES DE LOS ANGELES IRIARTE*
PATRICIA ELVIRA ROSSI*

En el marco del trabajo para abordar las efemérides dentro del nivel inicial, nos planteamos la idea de brindar otra mirada de nuestra historia teniendo en cuenta que los niños se inician en la construcción de un conocimiento que se desarrollará a lo largo de su vida escolar. De esta manera, surge la idea de trabajar cada una de las fechas patrias, abordando algunos aspectos de la vida y obra de nuestros próceres, pero además haciendo hincapié en aquellas personas y grupos que fueron partícipes de las gestas patrióticas pero que sin embargo continúan siendo invisibilizadas por el discurso de la historia oficial que muchos docentes utilizamos en nuestras prácticas habituales. Nos planteamos de este modo el desafío de repensarnos y reivindicar la diversidad cultural y social de nuestra Argentina realizando previamente una búsqueda crítica por la identidad nacional.

* Profesoras de Nivel Inicial y Maestras de sección, sala de 4 y 5 años.

Esta inquietud nace a partir de una familia del jardín que pertenece a la Agrupación Afro Xango[1], la cual viene llevando a cabo diferentes actividades con las diversas comunidades presentes en nuestro país. Ellos nos acercaron un material disponible realizado junto a la CTERA y el Normal Mariano Acosta. Luego lo adaptamos ya que las propuestas ofrecidas correspondían al nivel primario. A partir de este disparador, investigamos para profundizar y tener más herramientas para enriquecer nuestros conocimientos.

En este camino fue necesario indagar si todos los grupos socioculturales ocupan un lugar protagónico en el relato hegemónico de nuestra historia. Partiendo del concepto que nos plantean en la guía para docentes mencionada, hay en el relato de nuestra historia *"una construcción selectiva clasista y racista de la idea de nación, en cuanto a los grupos socioculturales incluidos en el mismo revalorizando a migrantes europeos y a través de diversos mecanismos y estrategias de invisibilización y negación, desestimando algunos otros grupos socioculturales como afrodescendientes y pueblos originarios"* y nuestra mirada se basa en el concepto de que estos grupos son sujetos activos dentro de la construcción social actual como así también desde el inicio de nuestra identidad nacional. La implementación de estas prácticas pedagógicas se llevó a cabo en la sala de 4 y 5 años respectivamente, en el jardín de La Boca con la colaboración de Marcela Lorenzo e integrantes de la agrupación y comunidad en general.



Otra mirada

Nos planteamos rescatar aspectos históricos de la cultura afro como sujetos activos en la construcción de la historia nacional y al mismo tiempo, vemos la necesidad de promover dentro de nuestro trabajo como educadores el respeto por los derechos humanos y a la diversidad cultural que en nuestra comunidad barrial es fuerte la presencia de estas comunidades afro uruguaya, afro peruana y afro argentina.

Para ello también vemos necesaria la promoción de acciones educativas que fomenten la interculturalidad, una visión multiétnica y plurinacional en pos de la inclusión y no de la discriminación. En muchas ocasiones las prácticas de desigualdad son modelos que se repiten tanto en la sociedad como en el ámbito educativo, a veces de manera intencional y otras por desconocimiento.

Nuestra mirada en este trabajo se basa en la necesidad de contarles a lxs chicxs y a sus familias que existe otro enfoque sobre la construcción de la identidad de nuestro país. De esta manera creemos que es importante plantear que todos formamos parte del conjunto y si bien cada uno por separado es rico y único, al mismo tiempo, aporta sus conocimientos al todo.

Como docentes estamos convencidas de que nuestros alumnos son quienes en un futuro pueden revertir la concepción hegemónica en cuanto a la historia teniendo las herramientas y las múltiples miradas que acontecieron en cada fecha patria.

1. Es una agrupación Afro; conformada por militantes y activistas por el respeto de los derechos humanos, la igualdad y la justicia social de los afrodescendientes y toda la comunidad que lucha contra la discriminación, el sexismo, la xenofobia y la homolesbotransfobia desde Buenos Aires y por la emancipación de los pueblos de América.

Recorriendo caminos en 1800

Para iniciar este recorrido en el conocimiento de los primeros pasos de nuestra Patria en la efeméride del 25 de mayo utilizamos como disparador el capítulo de *"La asombrosa excursión de Zamba al cabildo".*

A partir de ahí indagamos sobre los saberes previos que ambos grupos, sala de 4 y 5 años respectivamente, teniendo en consideración que al personaje principal ya era familiar ya que según refieren los niños lo miran en sus casas. Nuestra mirada estaba más orientada al personaje que acompaña a Zamba: *"La Niña"* solicitando que expresen sus características, su vestimenta, a qué se dedicaba, y los interrogantes que surgieron por parte de ellos mismos fueron: *"¿por qué no tiene guardapolvo como Zamba y no va a la escuela?"* (Valentín) y en sala de 5 *"por qué se llama La Niña y no tiene otro nombre"* (Danilo). Como docentes continuamos el tema a través de litografías que representaban la cotidianeidad de los negros, llevando de esta manera a profundizar más sobre la vida de ellos y no tanto los personajes comunes que se utilizan en las escuelas. En sala de 5, a raíz del disparador de la identidad de La Niña, buscamos en el mismo capítulo de la serie la procedencia de sus papás, y trabajamos en ello sabiendo que su papá había sido capturado en África, traído en barco como prisionero y vendido como esclavo. Basados en lo visto realizaron registros gráficos de acuerdo a lo que más les llamó la atención.

Investigando para tener más información para brindarle a los niños, conocimos que *"el aporte afro argentino llegó principalmente con los/las africanos/as esclavizados/as en la época de la colonia"* (…) , y a través de la agrupación nos enteramos que los esclavos eran vendidos al mejor postor en lo que hoy conocemos como el Parque Lezama; este dato fue muy significativo para nuestros alumnos ya que es un espacio de referencia para ellos, al cual concurren asiduamente ya sea de forma recreativa o bien o junto a sus familias que trabajan en la feria los fines de semana.

Frente al acto patrio planteamos realizar con nuestras salas integradas, a través de juegos de roles, en el cual dramatizamos las diferentes actividades cotidianas de un día en la colonia, pero desde la mirada de los negros esclavos. Si bien se dramatizó frente a la comunidad educativa en el momento del festejo en sí, nuestra idea era no perder el juego espontáneo de cada escena: buscaban agua del río, lavaban la ropa, limpiaban la casa de los amos, acompañaban a las damas y caballeros en sus paseos (éstos fueron representados a partir de dibujos grandes hechos por los chicos). Por la noche cuando terminaban sus labores, dedicaban tiempo para juntarse a tocar su música y bailar. Para llevar a cabo la dramatización, acordamos con los chicos en utilizar elementos disponibles en la sala como por ejemplo pañuelos para la

cabeza y el cuello, chalecos, y delantales de cocina, sin la necesidad de pintarnos la cara con corcho *"como si fuéramos negritos"*, práctica habitual y repetida dentro de las escuelas para esta fecha patria. Como particularidad, podemos señalar que muchas familias se sorprendieron ante la ausencia de *"esta parte del disfraz",* ya que posiblemente sea un aspecto que tengan internalizado desde su escolaridad, además de recibir la explicación pertinente por parte de sus hijos: *"Jugamos a ser de negritos, no somos negritos".*

Nuestro objetivo fue sostener que los afrodescendientes y africanos durante la época colonial no solo se dedicaron a vender tortas y empanadas encasillándolos en un lugar de servidumbre, sino que al mismo tiempo eran personas que aun estando muy lejos de su país, y a pesar de ser esclavos, buscaban momentos de contención mutua, espacios para conservar y transmitir su cultura y raíces.

Bicentenario de la Patria

Continuando con nuestra investigación, e indagando acerca de la Ley Nacional N°26.852[2], impulsada por la Asamblea Permanente de Organizaciones Afro de Argentina, la cual plantea reivindicar dentro de la historia a los/las afrodescendientes. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, y que además se acercaba los

festejos por el Bicentenario de la Patria, decidimos continuar trabajando en relación al aspecto cultural de los negros en la época colonial, los cuales aún permanecen vivos en la comunidad en donde trabajamos.

Al pensar en África nos remitimos al toque de tambores que para estos pueblos tienen un valor indispensable en su cotidianidad, éste aparece en cada manifestación de la vida de los africanos, ya que es un instrumento significativo del continente Negro. Éste llegó junto a ellos en los barcos, particularmente los que llegaron al Río de La Plata, desde la colonia hasta la actualidad es un símbolo que los identifica.

"Con el toque de tambor los afros celebraban los diferentes ritos y festividades que trajeron consigo desde el África. Un fenómeno visible enlazado a aquel temprano aporte, es lo que hoy conocemos como el candombe. El candombe es hermandad, celebración, es un ritmo que proviene de la mezcla de diversos ritmos que los esclavos trajeron consigo desde África, aunque nació en el Río de La Plata en la época de la colonia".[3]

Retomando las actividades culturales que llevaban a cabo los esclavos durante la época colonial luego de sus labores, aparece que a partir del uso del tambor nace el ritmo del Candombe como una forma de expresión. Observamos videos de distintas cuerdas de tambores cercanas al barrio: África Ruge, Iyakerere Lelikelen (en La Boca), Fantasía Lubola y Las Lonjas de San Telmo, recopilamos las ideas de ellos y de las familias a través de encuestas, pedido de información y aportes que hizo la profesora de música al respecto.

2. El 24/04/13 El Honorable Congreso de la Nación Argentina, instituye el día 8 de noviembre como "DIA NACIONAL DE LOS/LAS AFROARGENTINOS/AS Y DE LA CULTURA AFRO" en conmemoración de María Remedios del Valle. A quién el General Manuel Belgrano la nombra Capitana del ejército del Norte. 3 Afroargentin@s. Guía para docentes sobre afrodescendientes y cultura afro, Ediciones Ctera, año 2014.
3. La Agrupación Kimba Candombe se encuentra en el Parque Centenario, situado en el corazón de Buenos Aires, donde retumba con el ritmo de candombe uruguayo todos los domingos a partir de las 17 hs.

Continuamos el trabajo conociendo acerca de los personajes que integran la comparsa y el rol que cumplen dentro de la misma que se relacionan con las creencias ancestrales: Mama Vieja, Bastonero, y Escobillero. Los alumnos pudieron observarlos, recrearlos, y registrarlos gráficamente. Al igual que los tambores y las particularidades de cada uno. Teniendo en cuenta que la comunidad está integrada por familias y personal docente de origen uruguayo, el aporte fue aún más enriquecedor, y al mismo tiempo, pudimos disfrutar e invitar al resto de la comunidad a escuchar y participar durante los fines de semana de los toques y "las llamadas" de las distintas agrupaciones afro.

Todo este recorrido tuvo su cierre en el acto por los festejos del Bicentenario, en el cual participamos ambas salas integradas junto a "Kimba Candombe", quienes tocaron y bailaron con los chicos. Llegamos a ellos por la profesora de música, quien se encargó de contactarnos.

Cabral, soldado heroico

Para esta fecha patria, nos centramos en la figura de Cabral y los esclavos que participaron junto a San Martín en las luchas independentistas,por decisión propia o en reemplazo de sus amos, buscando su libertad en el caso de sobrevivir a las mismas.

Para trabajar específicamente, recurrimos al video de "Zamba en la batalla de San Lorenzo", y fragmentos de la película "Revolución: El cruce de Los Andes", mediante los cuales los alumnos pudieron visualizar además de la imagen de Cabral, la diversidad que existía dentro del ejército.

Siguiendo con la guía mencionada como recurso de trabajo, les contamos a nuestros alumnos datos acerca del soldado Cabral: *"Cabral era negro, sí, y esclavo. Ni siquiera sus posesiones le pertenecían realmente (…) su patrimonio declarado era perteneciente a Luis Cabral (su amo) y a doña Tomasa, su patrona (…) No era sargento, según Gaitán era simplemente un granadero sin rango".*[4]

Los alumnos realizaron registros gráficos sobre el mismo, y además confeccionaron rompecabezas de los granaderos teniendo en cuenta ellos mismos en utilizar cartulina marrón para hacer el cuerpo de los personajes que integraron luego una cartelera.

En línea con lo que veníamos trabajando, integramos a la profesora de educación física para realizar junto a ella un circuito que mostrara las diferentes destrezas físicas de los soldados durante la preparación previa al cruce de Los Andes en el campamento de El Plumerillo.

4. Afroargentin@s. Guía para docentes sobre afrodescendientes y cultura afro, Ediciones Ctera, año 2014.

Madre de la Patria

Teniendo en cuenta la ya mencionada Ley Nacional 26.852 que instaura el 8 de noviembre, fecha del fallecimiento de María Remedios del Valle, como el "Día Nacional de los/las Afroargentinos/as y de la Cultura Afro". Investigamos y profundizamos sobre esta mujer luchadora y conocimos que estuvo participando en el Ejército del Norte junto a Manuel Belgrano como un soldado más y frente a su valentía y coraje, fue nombrada por su General como "Madre de la Patria".
Con los alumnos a través de la computadora buscamos imágenes sobre ella, datos que se sumaran a estas curiosidades e invitamos a realizar registros gráficos que formaron parte de una muestra estática dentro de la institución.

¿Cómo preparamos el 8 de noviembre?

En primera instancia debido a nuestro trabajo durante el año sobre este eje, Marcela Lorenzo nos invita a participar de la mesa de diálogo Afrodescendiente, con DDHH en articulación con otros ministerios (Educación y Cultura de la Nación); en el espacio de la Ex Esma donde pudimos compartir el proyecto además de exponer la inquietud de adaptar la guía con la que trabajamos, en función específica al nivel inicial ya que si desde pequeños queremos que nuestros niños y niñas dejen de repetir patrones viejos de la historia

nacional y descubran que existieron otros sujetos activos dentro de la misma, es fundamental que el nuestro nivel no sea relegado; siendo a nuestro entender que es necesario que a los docentes en general se les brinden las herramientas de trabajo.

En la sala de 5 años, los días previos a los festejos decidimos conjuntamente con las familias investigar acerca de qué personas a lo largo de nuestra historia en diferentes ramas de nuestra vida fueron renombrados en distintas áreas: deportes, arte, etc. De esta manera descubrimos que muchos eran conocidos sin saber su origen afro y en google aparecieron imágenes sobre ellos que luego de identificar sus peculiaridades, cada alumno decidió registrar la persona que más le llamó la atención. La sala de 4 años realizó el pedido de información a las familias, obteniendo resultados e interés por parte de las familias. Toda la información fue socializada en conjunto con ambas salas y participando de una muestra estática que reflejaba los resultados obtenidos.

A su vez, el proyecto fue expuesto en la Muestra Distrital en la Usina del Arte en donde se invitaba a participar a las personas que recorrían el lugar de manera lúdica e interactiva. Allí nuestro mensaje fue "Tambores que resuenan, trenzas que marcan caminos" en referencia a los tambores y peinados que identifican a la comunidad Afro.

El 8 de noviembre nuestras salas reciben la visita de integrantes de la Comunidad Afro a nivel latino américa que estaban de visita acá en la Ciudad de buenos Aires en el marco de los festejos. Compartimos música, experiencias de ellos y las nuestras a lo largo de este recorrido.

Como cierre del proyecto nos sumamos a participar de los festejos que se realizaban en el Parque Lezama en honor a María Remedios del Valle y en su nombre a toda la Comunidad Afro. Cada familia fue invitada y asistió al lugar logrando realizar el cierre de todo lo que vinimos trabajando durante el año, compartiendo saberes que sus hijos se apropiaron y luego transmitían a sus familias. En el lugar había: un taller de peinado, un desfile con los dife-

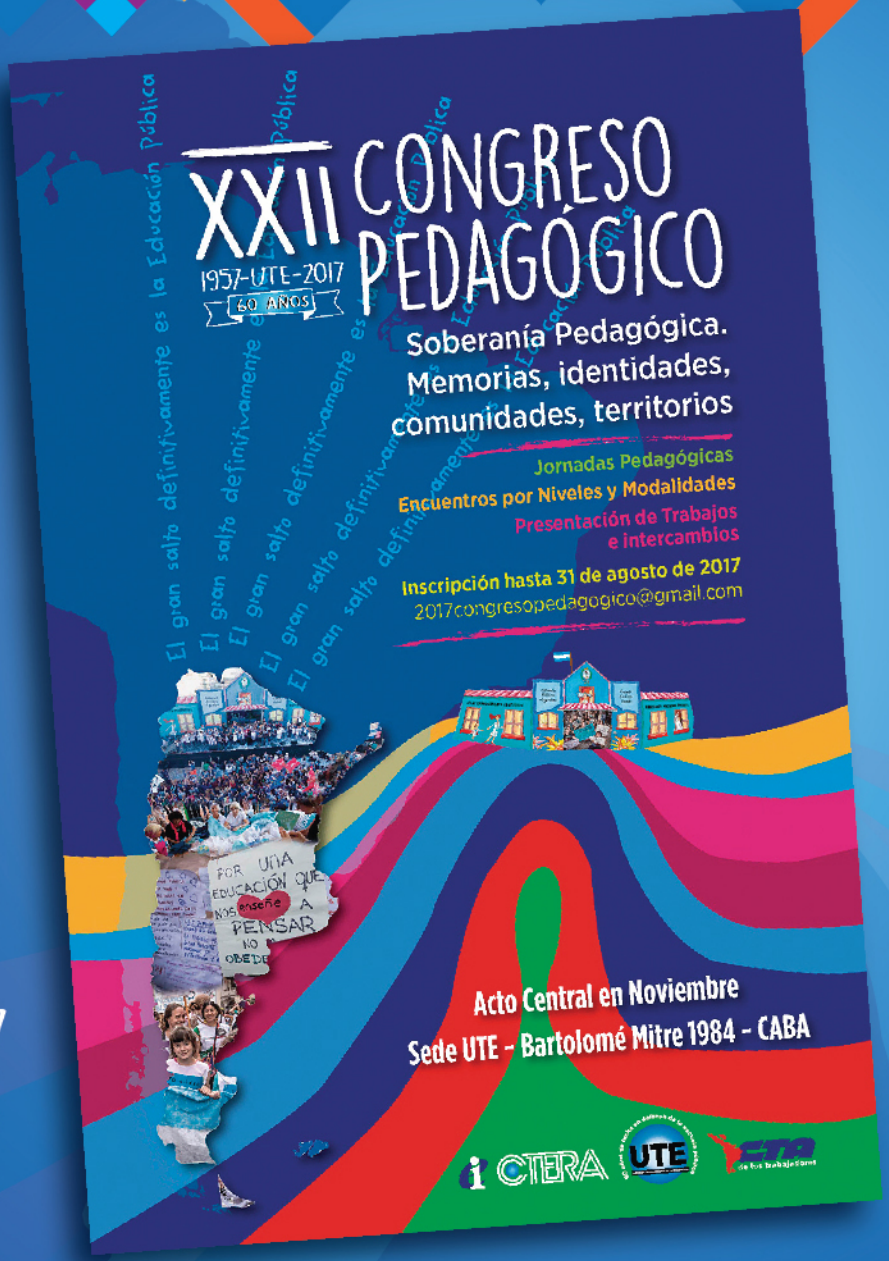
rentes trajes y peinados según el lugar de procedencia, un resumen de la historia musical de los distintos géneros que devienen de las raíces afro, participación de distintas comparsas y ballets que mostraban distintos ritmos y finalmente, una dramatización siguiendo la línea histórica desde la llegada de los negros como esclavos hasta su participación en el ejército, en busca no sólo de su libertad sino también como sujetos activos de la construcción de nuestra Patria junto a su Capitana, María Remedios del Valle.

Bibliografía

- Diseño Curricular CABA para sala de 4 y 5 años, Ministerio de Educación, año 2000.
- Afroargentin@s. Guía para docentes sobre afrodescendientes y cultura afro, Ediciones Ctera, año 2014.
- Argentina Raices Afro. Visibilidad, reconocimiento y derechos, Secretaría de DDHH, Ministerio de Justicia y DDHH, Presidencia de la Nación, año 2014.
- La Asombrosa Excursión de Zamba en el Cabildo – capítulo 01 – parte 2 de 2, Canal Paka Paka. Año 2010 .
- Revolución: El cruce de Los Andes, película argentina, año 2011.
- Héroes Afrodescendientes. Argentinos invisibilizados, Nengumbi Celestin Sukama, año 2014.

Comisión Directiva de UTE / Marzo 2016-2020

• Eduardo López, Secretario General • Guillermo Parodi, Secretario Adjunto • Verónica Pisetta, Secretaria Gremial • Felix Adrián Montero Biot, Secretario de Actas y Administrativo • Esteban Sueyro, Secretario de Organización • Graciela Cingolani, Secretaria de Finanzas • Gustavo Chizzolini, Secretario de Relaciones Institucionales • Mariano Denegris, Secretario de Comunicación, Prensa y Difusión • Angélica Graciano, Secretaria de Educación y Estadísticas • Mango Mariano, Secretario de Gestión Privada • Roxana Rogalski, Secretaria de Acción Social y Salud • Matías Zalduendo , Secretario de Derechos Humanos • Carlos Guerrero, Secretario de Cultura • Carolina Brandariz, Secretaria de Igualdad de Oportunidades y Género • Alejandra Bonato, Secretaria de Salud Laboral y Medio Ambiente de Trabajo • Alicia Tantardini, Secretaria de Jubilados y Seguridad Social • Rubén Berguier, Prosecretario Gremial • José Scarano, Prosecretario de Organización • Claudia Mario, Prosecretaria de Comunicación, Prensa y Difusión • Carlos Ruiz, Prosecretario de Educación y Estadísticas • María Alejandra Gómez, Prosecretaria de Acción Social y Salud • María José Gutierrez, Secretaria de Nivel Inicial • Irina Garbus, Secretaria Nivel Primario • Jorge Godoy, Secretario Educación Especial • Marcelo Parra, Secretario de Nivel Secundario • Cristina Rubio, Secretaria de Educación Técnica • Esteban Sotile, Secretario de Formación Docente • Rubén Buzzano, Secretario de Educación de Jóvenes y Adultos • Graciela Soiza, Secretaria de Educación Curricular • Marcelo Creta, Secretario de políticas Universitarias • Ariel Sánchez, Secretario del Area Socioeducativa • Alejandro Brecciaroli, Vocal titular • Pablo Francisco, Vocal titular • Sebastián Zinna, Vocal suplente • Mabel Sampaolo, Vocal suplente



1957-UTE-2017

60 AÑOS

CTERA

Soberanía Pedagógica.

Memorias, identidades,

comunidades, territorios