
2019
XXIV
Congreso
Pedagógico
Educación Pública en lucha
Lecturas y Registros
para la Convivencia Ciudadana
XXIV Congreso Pedagógico
2019 - UTE
Jornadas Pedagógicas
auspiciadas por Resolución
Nro. 2019-11766-GCABA-SSCDFTP
UTE
CTERA
CTA
de los trabajadores

XXIV Congreso Pedagógico 2019 UTE

Educación Pública en lucha.
Lecturas y Registros
para la Convivencia Ciudadana.

Hacia

XXV Congreso Pedagógico 2020 UTE

Educación Pública, reinventar pedagogías.
Comunidades, memorias y solidaridades
en tiempos de pandemia

Secretaria General de UTE
Angélica Graciano
Secretaria de Educación y Estadísticas
Irina Garbus
Director del Instituto
Maestro Cacho Carranza
Daniel López
Comunicación Prensa y Difusión:
Paula Galigniana / Claudia Mario.
Equipo Editorial: Luciana Demichelis, María Inés Nori, Marina Pérez y Virginia Piera.
Diseño: Nora Raimondo. **Fotografías** de los autores y Leonardo De Bueno.

Junio 2020 - B. Mitre 1984, CABA
www.ute.org.ar / gremiales@ute.org.ar
pedagogicoutecongresos@gmail.com

ISSN 2618-365X
Impresión 1.500 Ejemplares

Permitida la reproducción parcial de estos escritos citando autoría, título de ponencia y fuente bibliográfica: XXIV Congreso Pedagógico UTE 2019. Jornadas Pedagógicas auspiciadas por Resolución Nro. 2019-11766-GCABA-SSC-DFTP

Fileteando sueños



Los Congresos Pedagógicos invitan, convocan, nos unen, y amalgaman la educación con nuestra lucha, resistiendo y construyendo sueños; estos sitúan en el centro de las convocatorias la pedagogía en toda América Latina, articulando en estos espacios Soberanía Pedagógica, Memoria, Identidades y Territorios.

La educación popular y el arte popular enmarcados en este colectivo pedagógico que levanta las banderas de nuestra Educación Pública *"...que Enseña, Resiste y Sueña..."* nos invitan a la producción artística.

Este cuadro está íntimamente ligado a la temática de la Escuela Pública y la diversidad cultural en clave emancipatoria. La técnica del Fileteado Porteño, arte popular por excelencia, se dispone al servicio del contenido:

La composición con sus ornatos característicos y sus colores contrastantes nos relatan una América Latina presente, una América Latina que resiste, lucha y continúa pariendo aires libertarios. Los típicos repertorios visuales del filete porteño nos traen la alegría, la esperanza popular, la libertad en esas alas, de mariposa y paloma.

Las flores: la flor que señala el término "ENSEÑA" se utiliza como ornamento, una flor llamada amapola que hace las veces de la convexidad de una tulipa al revés.

Las cintas: figuras en pliegues en el espacio de América Latina, que en la composición recrean los símbolos nacional y regional, de la Patria-Matria, Argentina y los pueblos originarios; la Wiphala, es, con sus siete colores, símbolo de unidad y diversidad de nuestros pueblos, memoria necesaria en los acontecimientos sociales, educativos y culturales.

Hojas de acanto: son motivos ornamentales provenientes de diversas culturas que estructuran la composición.

El follaje de las hojas de acanto unidas, rodeando el pergamino, incluyen conceptos en su interior, acompañando la figura central de todo el plano; ese plano queda envuelto en las volutas hojas, a modo de matriz, seno originario que hoy reclama su lugar mediante la lucha feminista.

Los distintos verdes reclaman el poder de decisión de las mujeres sobre sus cuerpos, el repique de luces realza los verdes sobre las sombras, todo ello sostenido por un fondo violeta color aguerrido de la emancipación de las mujeres trabajadoras.

Por último, las letras están diseñadas como parte de la composición junto al ornato, de tal manera, que conforman un grupo armónico distribuidas en el espacio compositivo, guardando una relación de equilibrio en el cuadro.

(Técnica: acrílico a la tiza y barniz, sobre chapa galvanizada; 50 x 40.)

Andrea Delgado
Maestra de Educación Plástica





Luchar tiene sentido

En junio del año 2019 convocamos a la participación en el XXIV Congreso Pedagógico de UTE, “Educación Pública en lucha”, realizamos esa invitación desde la Internacional de la Educación América Latina a través de Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Expresamos entonces una lucha sostenida de millones de trabajadores de la educación del mundo sindicalizados, que estamos defendiendo la Educación Pública, el acceso, la permanencia, el egreso, el derecho social a la educación y al conocimiento. Una educación de alta intensidad que ponga en cuestión el orden social, que dé lugar a diversas lecturas de nuestro entorno mediato y distante, donde discutamos las posibilidades de transformación, de pensar otro mundo más igualitario y más justo, más equitativo. Un mundo donde seamos mejores personas con derecho a una vida digna.

Junto con la Convocatoria de lucha por la Educación Pública en el marco de la IEAL, quisimos pensar juntos la singularidad de este espacio del Congreso Pedagógico, sus huellas y sus voces, por eso nuestra invita-

cón a compartir “Lecturas y registros para la convivencia ciudadana”. Un subtítulo que necesitó de muchos debates, relecturas y acuerdos. Porque en las escuelas nos une el conocimiento pero nuestro trabajo necesita de un lazo social de reciprocidad, de solidaridad, de reconocer las diferencias, no aquellas propias de la tolerancia sino las diferencias profundas de origen étnico, racial, de género, sociales, culturales y a partir de ellas construir comunidades que hacen posible la construcción de las democracias intensas, donde nos respetamos y nos reconocemos en el otro / la otra.



"Fue un enorme gusto participar en este espacio que desde hace mucho colabora en fortalecer la voz propia de los Trabajadores de la Educación, compartiendo experiencias y escrituras, ejerciendo con perseverancia el derecho a construir conocimiento, escribirlo y exponerse a su publicación", Lidia Mercedes Rodríguez.

Este XXIV Congreso estuvo enmarcado por celebraciones: los 250 años del nacimiento de Simón Rodríguez, 100 años del nacimiento de Eva Duarte, hacia los 100 años del nacimiento de Paulo Freire (1921-2021), los 30 años de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, uno de los movimientos fundacionales de la humanidad.

Sesionamos en memoria de Cacho Carranza, sentimos su presencia, por ello agradecemos especialmente la presencia de su hijo Nahuel. Alcanzamos un cometido por demás esperado: recuperar y compartir, hacer presente, la trayectoria del maestro Carlos Alberto Cacho Carranza, militante, educador, dirigente, desaparecido por el terrorismo de Estado. Junto a su voz se suman otras presencias compañeras de ese quehacer sindical docente en tiempos de dictadura cívico militar. Otres compañerxs escribieron la historia de docentes como Isauro Arancibia, los 600 compañerxs desaparecidxs, Carlos Fuentealba. Historias de luchas contra gobiernos de la derecha represora que considera a lxs alumnxs mercancía y no sujetxs de derecho.

Hoy, a más de cuarenta años de esos tiempos de crímenes de lesa humanidad, nuevas generaciones se expresan en este colectivo, en cada Congreso Pedagógico. La biografía profesional de muches maestres, la carrera docente, se desarrollaron a la par que estos Congresos. Hoy, nuevas generaciones ganan creciente protagonismo en cada Congreso, ya más como diversos colectivos, pedagogías en torno a programas de radio, de enseñanza de las matemáticas, de las baldosas por la memoria, de expresiones artísticas y culturales. Nos entusiasma y nos interpela la pregunta sobre cómo se van sumando las generaciones de maestros a este espacio y de qué modo el Congreso se hace lugar o eco de estos procesos de transmisión y de reinvención.

Crecen las voces de maestras/os y profesores, convicciones, singularidades, matices, trabajo artesanal…, que aun sin conocerse comparten la idea fundamental de ir hacia la construcción de un país mejor, de recuperar las voces de quienes nos precedieron. Miramos hacia el porvenir sin perder de vista quiénes somos y cómo llegamos hasta aquí. Este es un espacio de producción intelectual



del conjunto de trabajadoras y trabajadores de la educación de la Ciudad de Buenos Aires. Una potencialidad que vemos acrecentada al servicio de lo público.

En nuestra formación, reuniones e intercambios, nos reconocemos haciendo, sintiendo y pensando pedagogías latinoamericanas. Somos lectores apasionados de quienes nos antecedieron y vienen realizando el trabajo intelectual de nombrar con sus propios nombres, de descolonizar sus saberes y resistir a que nuestra realidad educativa sea nombrada por otros. Por ello es tan importante que nos animemos y defendamos nuestras escrituras, se vuelve vital construir colectivamente conocimientos que nos ayuden a no reproducir la pedagogía que condena nuestras culturas populares, que dictamina que "unos sí" y "otros no", que perpetúa al fracaso educativo y la pérdida de centralidad de la escuela en la construcción de una sociedad más humana y más justa.

El XXIV Congreso Pedagógico implicó un proceso de producción que comenzó en la segunda parte del año 2019 y se enlaza con los de otros Congresos de CTERA en cada jurisdicción orientados a la construcción del conocimiento y el fortalecimiento de las democracias a través de la Educación Pública. Al mismo tiempo en nuestro Sindicato hubo un proceso eleccionario en un tiempo de deconstrucción, pensando desde la mirada de género, sintiendo la fuerza de las mujeres. Tres mujeres encabezaron las listas en un proceso electoral hacia otro tiempo, uno distinto de estudio, trabajo y aprendizaje.

En estos últimos cuatro años sufrimos un gobierno que no dio garantías de igualdad de oportunidades, un tiempo neoliberal de ajuste y opresión. Los poderes fácticos, grupos de poder y medios hegemónicos buscaron y buscan perpetuar una democracia de baja intensidad; tratan, todo el tiempo, de perforar los consensos sociales. Entonces, lo que antes era inaceptable en una democracia como el aumento de la pobreza, la muerte de personas en situación de calle, los asesinatos de jóvenes producidos por fuerzas de seguridad con el respaldo político y judicial del gobierno neoliberal o, entre tantas otras medidas, sacar las pensiones a las personas discapacitadas, se vuelve afán por naturalizar los hechos, que sean aceptables, que nuestras conciencias los justifiquen. Pero a nosotras y nosotros no nos da lo mismo, por eso luchamos, impulsamos consensos sociales desde el Sindicato y desde cada Congreso Pedagógico orientados a la igualdad. Nuestros estudiantes tienen el derecho a una escuela en buenas condiciones, a un desayuno digno, niñas y niños cuentan que "el agua les para el ruido de la panza" y por eso piden ir al baño cuando el desayuno llega horas después del ingreso. Es evidente que es imprescindible la presencia del Estado.

Las lecturas y los registros para la convivencia ciudadana a los que hacemos referencia en este XXIV Congreso incorporan, en una

estrecha construcción colectiva, debates éticos de la igualdad, de los derechos, de la distribución de la riqueza y del conocimiento. En mayo 2020 nos encontramos discutiendo el marco y la convocatoria al XXV Congreso Pedagógico en contextos de pandemia. El "luchar tiene sentido" que Eduardo López impulsó y repitió hasta el cansancio, que nos movilizó y fue el eje de la unidad para derrotar a Mauricio Macri, se potencia ante los actuales acontecimientos. Estamos atravesando uno de los momentos más difíciles en la humanidad toda, tiempos donde las fronteras se desdibujan, en realidad no sabemos cómo ni cuándo terminará la pandemia. Cuál hubiese sido la suerte de nuestro pueblo si nos gobernara el amigo de Bolsonaro y el admirador de Trump y Boris Johnson. Claro es que luchar tuvo y tiene sentido. Porque disputamos el sentido de vivir y de vivir dignamente, y en nuestro caso discutimos el lugar de la Educación como derecho y no como mercancía, no como bien de mercado.

Conocer es siempre conocer con-otros, entre los mundos que se despliegan fuera, entre y dentro de nosotros, afirma Rafael Gagliano. Esta matriz escolar no puede ser transferida al hogar porque el conjunto de



tecnologías que hacen a la escuela no existe en una casa, no hay un/a maestra/o, no hay un tiempo regulado, no hay recursos pedagógicos, condiciones para favorecer el silencio, la concentración o el aprendizaje entre pares. Nuevamente la responsabilidad de la enorme tarea de sostenimiento de la educación recae en los docentes, que ya no solo llevamos trabajo a nuestras casas sino que nos llevamos el aula (virtual) con todos los chicos adentro, improvisando pizarrones en nuestro comedores para grabar un video que llegue a les alumnes, un cuento, una poesía, hacernos presentes a pesar de todo, vencer el miedo de ir a repartir comida a las escuelas exigiendo medidas de seguridad sanitaria de la que estábamos y/o estamos desprovistos.

Hoy, mayo 2020, les y nos invitamos a participar en este XXV Congreso Pedagógico a distancia para producir conocimientos y compartir el compromiso con la *Educación pública, animarnos a reinventar pedagogías repensando nuestros colectivos como comunidades que tejen memorias y solidaridades en tiempos de pandemia.* Hoy la escritura nos permite ejercer nuestro derecho así como el derecho a votar nos permitió elegir un gobierno nacional y popular que estimula la movilidad social y la igualdad de oportunidades.

Expresamos de estos modos nuestro firme compromiso con la Escuela Pública y el derecho social a la educación de nuestres niñes, jóvenes y adultes. A ellos les decimos que las cosas no son así, están así y hay que luchar. Por una educación que no renuncia a valores como la libertad, la autonomía y la emancipación.

Nuestro agradecimiento a todes les docentes, compañeres persistentes, obstinados, apasionados por gestos y palabras vivas, que siguen entrelazados en esta construcción colectiva, singular y única. ■

Guillermo Parodi
Secretario Adjunto UTE-CTERA

Angélica Graciano
Secretaria General UTE-CTERA

Eduardo López
Secretario Adjunto UTE-CTERA

1 En Memoria de Carlos Alberto "Cacho" Carranza



El derecho a la escritura, una acción política colectiva sostenida en el tiempo.

Lecturas y memorias de luchas pedagógicas

El Instituto Maestro Cacho Carranza creado hace 17 años fue una iniciativa de nuestro Sindicato para favorecer procesos formativos y de investigación con el protagonismo de les trabajadores de la educación de la CABA. Respondió a la firme decisión de UTE de promover espacios para reflexionar, acompañar y construir colectivamente conocimiento pedagógico en la lucha por una educación nacional y popular latinoamericana.

En el año 2002 la Comisión Directiva de UTE creó el Instituto de Formación e Investigación Maestro Cacho Carranza como reconocimiento a su trayectoria pedagógica, política, de militante popular y dirigente sindical. En ese momento la Conducción de UTE propuso su nombre por la memoria de las luchas de los años setenta que nos formaron compartiendo militancias con muches compañeres de UTE y de CTERA. Con Cacho dirigente sindical desde la ciudad de Buenos Aires impulsamos la construcción de la Central Única de Trabajadores de la Educación (CUTE, 1972) y luego la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA, 1973).



Carlos Alberto Cacho Carranza fue un maestro comprometido con los derechos de les estudiantes a través del trabajo comunitario, institucional y pedagógico. La militancia sindical era para ese maestro siempre joven, desaparecido a los 26 años, desarrollo de capacidades colectivas con el afán de escuchar las necesidades de estudiantes, familias y comunidades, y de formular propuestas pedagógicas en territorio, siempre políticas y de transformación de la Escuela, del Estado y de la cultura. Para ello, impulsó permanentemente la generación de una organización nacional de les trabajadores de la educación.

Aprendimos con Cacho a enseñar y aprender, a desarrollar trabajos y proyectos colectivos a partir de necesidades y deseos, a soñar y resistir en tiempos de dictaduras. Años después, desde el Instituto generamos propuestas para la formación entre docentes, para hacer pública la especificidad de nuestros saberes, para potenciar el proyecto y la tarea sindical. Nos propusimos repensar sentidos de los acompañamientos pedagógicos, modos solidarios de trabajo entre pares en los dispositivos que desarrollamos desde el Sindicato. Retomamos propuestas formativas que venían desarrollándose en UTE para integrar equipos de conducción, apoyar la transformación de situaciones conflictivas en el Sistema Educativo y generar condiciones para abrir debates en los Congresos Pedagógicos.

En esos espacios de debate pudimos reflexionar críticamente sobre el derecho a ser escuchades y el derecho a la educación en el Sistema Educativo. En esta tarea abordamos registros de experiencias pedagógicas y escritos para comunicarse entre familias, supervisiones y representantes de cada gobierno, actas de reuniones, modos de documentación de situaciones de violencia y de hacer referencia a los marcos legales. Esos textos producidos en el trabajo docente fueron objeto de nuestra reflexión, en diálogo con ellos develamos teorías, prácticas institucionales y barreras producidas e invisibilizadas por políticas autoritarias. Leímos cada escrito como un registro que necesita ser mirado en clave política, pedagógica y cultural.

Nos animarnos a leernos y a reinventar nuestros escritos, modos de sentir y decir, valorando las distancias y el hacer juntos, habilitándonos a estar siendo protagonistas de procesos comunicativos, de lecturas del mundo y de enseñanzas críticas. Repensamos acompañamientos para que les trabajadores de la educación nos reapropiemos de nuestras voces obligadas éticamente y políticamente a escuchar a les otres.

Los Congresos Pedagógicos se inician en nuestro Sindicato en los noventa cuando era secretaria general Delia Bisutti, maestra y militante por los derechos humanos, luego convencional constituyente y diputada en la Ciudad. Se realizaban cada dos años como lo muestran las publicaciones, por eso cuando decimos hoy XXV Congresos, recordamos una historia de algo más de treinta años. Desde entonces se formulan propuestas para acompañar procesos de escritura de les trabajadores de la educación en el Sindicato y para hacer públicas experiencias pedagógicas documentadas en nuestro blog.

En una segunda etapa, con Tito Nenna secretario general y a través del Instituto pusimos un acento en lo colectivo, en la organización de los acompañamientos y en la producción de escritos pedagógicos. Elegimos el formato ponencias para organizar escritos y para su reconocimiento como antecedente pedagógico. Planteamos entonces un Congreso anual, con intercambios a distancia, talleres y escritos que se compartían en borrador, apuntes, notas, registros, documentos del trabajo docente. El replanteo de los dispositivos se vinculó con las políticas de cada momento y con las correspondientes luchas por la Educación Pública.



En una tercera etapa, con Eduardo López secretario general, alcanzan mayor desarrollo los intercambios a distancia, el uso de nuevas tecnologías, la articulación con la formación de delegados y otros trayectos formativos de les docentes de la Ciudad. Estos procesos favorecen la presentación de trabajos en cada Congreso y las publicaciones por la web e impresas. Los modos de acompañamiento para la producción y la presentación de ponencias se inician con el desarrollo de convocatorias a cada Congreso muy elaboradas en discusiones con nuestros representantes integrantes de la Secretaría de Educación de UTE, coordinados entonces por Angélica Graciano. El marco de las distintas convocatorias y los modos de participación nos animan a integrar un colectivo pedagógico que pueda reconocer los aportes de nuestras organizaciones, sus luchas y las articulaciones con universidades, otras organizaciones y referentes culturales.

En esta etapa desarrollamos y diferenciamos las convocatorias Jornadas por Nivel y Modalidad, de los Encuentros Interniveles y Modalidades. Las primeras, las Jornadas por Nivel y Modalidad, ponen el acento en acompañar la presentación de experiencias pedagógicas a través de intensos y comprometidos intercambios entre todes y en la producción de textos para el reconocimiento de antecedentes pedagógicos. Los segundos, Encuentros Interniveles y Modalidades, ponen el acento en el acompañamiento de escritos para hacerlos públicos en la web o en impresos, la intensidad se presenta y se trabaja en la lectura textos y ponencias de docentes de todo el sistema educativo. Los participantes de cada Congreso pueden inscribirse en ambas modalidades o en una de ellas transitándolas en un mismo proceso.

El XXIV Congreso Pedagógico 2019 transcurre en el marco de las elecciones y la derrota del gobierno neoliberal a nivel nacional, y también con su continuidad en la CABA.

Tuvimos y tenemos que afrontar el avasallamiento de derechos esenciales por parte del gobierno de la jurisdicción porteña. Al mismo tiempo, en diciembre una nueva elección en UTE ratifica la actual conducción. De esta forma, Angélica Graciano se convierte en la nueva Secretaria General y en la segunda mujer al frente de un Sindicato con 62 años de historia.

En este marco continuamos con los acompañamientos para documentar y escribir las luchas por la Educación Pública y por la plena vigencia de los derechos humanos. Invitamos a leer escritos y videos sobre estudiantes y maestres desaparecides y ejercicios de memoria de sus familiares. También, trabajos con acento en los derechos humanos en aulas e instituciones; historias de maestras y maestros que dejaron huellas de grandes transformaciones y de quienes desean reinventar pedagogías hoy. En este XXIV Congreso logramos un cometido añorado durante largo tiempo: compartir la trayectoria de lucha de Cacho Carranza.

En la apertura del XXIV Congreso, nuestra compañera invitada, la doctora Lidia Mercedes Rodríguez, después de escuchar a ponentes de Congresos anteriores, que en buena parte reflexionaron sobre sus escritos y sus experiencias de escritura, nos recuerda que el derecho a la escritura nos fue robado, que muchas veces pasa en la universidad encontrar a estudiantes que no "saben" escribir, que no se animan a escribir porque no está el ejercicio de poner su palabra en un texto, la propia experiencia, decirla y escribirla, objetivarla, hacerla pública, exponerse. Y nos dice que este es un acto de enorme valentía, el escrito deja de ser propio, ya es del otre que hace su propia lectura, por tanto es un ejercicio democrático.

Los Congresos son propuestas pedagógicas para animarnos a escribir, también que nos animemos a ejercer el derecho a escribir con dispositivos de acompañamiento. En este XXIV Congreso después de varios meses de intercambio, y ya en el final de ese recorrido, nos juntamos en el Encuentro de diciembre, nos escuchamos, disfrutamos, no sabíamos nada de pandemias. Cada participante se expuso con ideas, vivencias y preguntas sobre escritos y acompañamientos, desde el Colectivo del Congreso nos interpelamos:

- *¿Qué plantean los escritos en relación con la convocatoria del Congreso Pedagógico, hay preguntas, diferencias, matices, desarrollos?*
- *¿Conversan y transitan reflexiones personales con los marcos normativos?*
- *¿La reflexión pedagógica expresa una voz propia?*
- *¿Damos cuenta de la complejidad del trabajo docente, con qué registros?*
- *¿Cuál es la estructura y la organización del escrito? ¿Nos invita a ser lectores? ¿Invita a pensar pedagogías?*
- *¿Cómo concebimos las autorías, damos lugar a nuestra voz y, al mismo tiempo, escribimos nuestras conversaciones con autores individuales o colectivos?*

Al finalizar el Encuentro compartimos un sentir: "estar escribiendo un texto colectivo". Nos saludamos con la expresión "caminar la palabra". Hoy podemos leer muchos de esos escritos y recordamos que la construcción de textos en un trabajo colectivo tiene la fortaleza de una creación ética, política y cultural que nos transforma y genera poder frente al neoliberalismo.

Estamos en 2020 viviendo tiempos de excepción, nuevos desafíos vitales y pedagógicos, invitamos a leer y analizar las producciones de les trabajadores de la educación en estos Congresos y a reinventar pedagogías en contextos de pandemia. Vamos a estar juntes en el XXV Congreso Pedagógico. ■

Daniel López
Director del Instituto Maestro Cacho Carranza - UTE

Angélica Graciano
Secretaria General UTE-CTERA

Maestro Cacho Carranza

"La respuesta, amigo mío, **está soplando en el viento**"

"Cuántos caminos debe recorrer un hombre/antes de que le llames hombre/
Cuántos mares debe surcar una gaviota/antes de dormir en la arena/
Cuántas veces deben volar las balas de cañón/antes de ser prohibidas para siempre/
La respuesta, amigo mío, está soplando en el viento."
Bob Dylan, Blowing in the Wind.

Daniel Demárcico[1]

Primero me parece importante subsanar un error. Cuando en una ocasión me preguntaron cuál es el primer contacto que tengo con Cacho,[2] recuerdo inmediatamente que el estaba en el primer banco y yo en el segundo en nuestra escuela secundaria… Fue durante una clase de inglés. Lo que se transcribe es que yo le hago una pregunta a Cacho y que él me contesta diciendo acerca del profesor: "es una bestia". Y la anécdota es completamente diferente. En esa época cabe considerar que, hasta que no sale *Sgt. Pepper's* de los Beatles, no había letras en inglés, no teníamos acceso al idioma inglés. Había pocos, tres o cuatro, a quienes habían mandado a estudiar inglés, Cacho había ido el año anterior a unas clases antes de ingresar al secundario. El profesor escribe su nombre, no sé cuánto Smith se llamaba, todos lo conocían por Pepe. El viejo entró hablando en inglés, puso "teacher" y yo lo toco a Cacho y le digo: "Cacho, ¿qué quiere decir 'teacher'?" ["teacher" pronunciado literal]. Cacho se da vuelta y me dice: "Ticher, bestia", me lo dice a mí. Y en el libro al que aludo, figura que Cacho se da vuelta y me dice: "Sí, es una bestia el profesor". Cacho era incapaz de dirigirse así a un profesor, porque sobre nosotros sobrevolaba la imagen de nuestras madres en ese momento, con todo lo que nos habían metido. Entonces, a la figura del profesor no se le podía decir nada, y además la educación era así. Ese es mi primer diálogo prácticamente con Cacho. A partir de ahí fuimos haciéndonos un poco más compinches en los recreos, en las salidas, en las tareas que había que hacer.


Cacho con su hijo Nahuel

Recuerdo algo que puede causar un poco de gracia pero es el primer atisbo, cuando en un recreo Cacho me dice: "Tendríamos que hacer alguna organización". Teníamos doce años, no teníamos mucha idea… "¿Organización de qué?" Cacho me dice: "Y, tiene que ser una organización política". No teníamos mucha idea de lo que tendría que ser una organización política. Yo le digo: "¡Ah! Fenó-

[1] Daniel Demárcico. Maestro Normal Nacional. Profesor para la Enseñanza Primaria, Psicólogo Social. Es autor de más de una decena de libros de poesía.
[2] Héctor Pastorino, *Carlos Alberto "Cacho" Carranza: militante, cristiano, maestro desaparecido,* Buenos Aires, Ediciones Deldragón, 2012.

meno". Y reclutamos a varios de los compañeros, nosotros íbamos a hacer el acta fundacional de eso y le pusimos un nombre muy pomposo: Organización Juvenil Restauradora. Estábamos un poco desinformados de las cosas, con el bagaje que traíamos de nuestras casas…; nuestra organización tenía que ser profundamente cristiana en relación con los otros y tenía que ser antiperonista. Claro, años después cuando le comento esto a otro compañero, Ricardo Micheli, me dice: "Y, ¿no te das cuenta? que a nosotros nos educaron para ser maestras, no maestros". Porque la maestra tenía el significado de aquella que podía ascender socialmente, entonces trataba de emparentarse con el pensamiento de los patrones para desligarse de aquello que hoy se llama "aporofobia", creo, el temor a los pobres: alejémonos de esto por más que seamos pobres nosotros; si queremos ascender, tenemos que pensar como pensaban los otros.

Nosotros teníamos las figuras fantasmales de Irma, su madre, y Emilia, mi madre, que eran las que nos llevaban a las manifestaciones de la iglesia, pero sin que les importara mucho, nos decían "porque hay que hacer número". Entonces estábamos convencidos de que Perón había quemado las iglesias. Pero no pasó mucho tiempo… Cacho otra vez fue quien me dijo: "Encontré… Habría que buscar…", porque él venía siempre y me largaba las ideas a mí y que yo me hiciera responsable de buscar los destinos o los lugares donde podíamos encontrar… Me dice: "Habría que buscar alguna grabación de Perón"



El Acosta, 1960.

(eran todas clandestinas en esos momentos). Yo sabía que había una disquería en Avenida de Mayo que en un sector aparte tenía casetes con pensamientos, conferencias, algún relato periodístico, de alguno que le hubiera hecho algún reportaje… Y, bueno, fuimos a buscar eso porque Cacho había conseguido un desgastado libro de conducción política. Hasta ese momento habíamos estado recolectando otras cosas… (gracias a eso tengo una excelente colección de panfletos antiperonistas de la época, libros, folletos). De repente Cacho me dice: "Me parece que va a haber que revisar todos estos [en alusión al material que teníamos reunido] porque no va por este lado". A mí ya me habían intentado reclutar, fuimos un par de veces juntos, no nos pareció porque salíamos con unos tizones. No teníamos como para reclutar gente y poníamos OJR, Organización Juvenil Restauradora. Una vez, salgo de una escuela en la calle Belgrano, que no existe más, y estaba escribiendo en un cartel y se me acerca un pibe que era mayor que yo, porque era el hermano de un compañero de la Primaria, creo que se llamaba Urbina, y me dice: "¿De dónde sacaste el tizón?", porque eran unos tizones que se repartían entre los militantes peronistas, de la época de "con tiza y con carbón somos todos de Perón".

Entonces ahí empezamos a revisar un poquitito la historia y a tener entrevistas con algunos profesores que eran las ovejas negras dentro del Mariano Acosta, porque eran decididamente peronistas. Cacho es el que lleva esa iniciativa, y vamos a una reunión de Tacuara, porque este tipo era de Tacuara. Vamos a un par de esas reuniones y ahí creo que hicimos el corte: que había algo que nosotros no sabíamos y algo que nos hacía ruido por dentro de esta organización. Entonces, rápidamente, nos esfumamos de esas reuniones que eran clandestinas y también disolvimos nuestra maravillosa organización juvenil restauradora, donde decíamos que los líderes tenían que ser San Martín y Rosas, Perón estaba excluido.

Pasamos a empezar a reconvertir la historia, pero en realidad Cacho es el que se interesa y tiene conversaciones largas en los recreos y en las horas libres con un par de profesores, me parece que una era Irma Cairoli, la escritora, y el otro Mandolini Guardo. Yo en esa época andaba medio extraviado, Cacho era el que estaba ubicándose. Me parece que es la protohistoria del Cacho en la organización, en un tipo de organización… Cuando hacemos esto tenemos doce años,

no tenemos mucha idea, no tenemos ninguna idea en realidad de cómo es, pero sí, ya, de lo que queríamos hacer, queríamos estar dentro de… Hacer algo para los demás y bueno… Con errores de base totales, pero creo que ahí empezó un poquitito la cosa.

Cacho tenía también dos fanales de la iglesia ultracatólica, ultraderecha, que eran su abuela y su tía abuela, y el abuelo que murió al poco tiempo; murió el padre y después el abuelo. Este abuelo era quien le traía los diarios para que Cacho leyera, porque él era un chico que a los doce años leía los diarios, entonces encontraba cosas… Cuando él aparecía y decía: "Tengo una idea brillante", yo empezaba a temblar porque sabía que nos íbamos a meter en alguna situación de despelote. Me acuerdo que una vez me vino a hablar de túneles… (después esto se reproduce en otros años). Nos fuimos a meter, sin tener conciencia de que estaban haciendo un soterramiento de túneles en el acueducto, por la parte de Libertador me parece que era, nos metimos hasta que el agua nos empezó a llegar a los tobillos y nos encontramos con una reja que daba al río, un peligro total… Inconscientes de ese tipo de cosas, alcanzamos a salir hasta que algún operario que estaba ahí nos rajó poco menos que a patadas. Otra vez, entre otras cosas que queríamos hacer como manera de atraer la atención, fuimos a tratar de subirnos al puente de La Boca, allí nos agarró la policía. Cacho tenía… no el llanto fácil, era la imagen de que Irma no se fuera a enterar, entonces se deshacía en disculpas, pedidos, ruegos y… nos dejaban ir. Eso sucedió varias veces con él.

Los chicos no leíamos el diario en esos momentos, porque tampoco en todas las casas se compraba el diario. Pero Cacho estaba siempre informado, se ve que el abuelo lo incitaba a leer y, además, cuando él veía que algo le interesaba y era alguna entrada, el abuelo se la sacaba y la sacaba para que fuera con algún compañero. Y eso se prolongó aun después de la muerte de su abuelo, las viejas seguían dándole dinero para comprar entradas para ir al cine, entradas para ir al teatro, entradas para algún espectáculo, y como éramos un grupo que nos movilizábamos a todos lados, Cacho tenía la precaución (yo ahora lo veo a la distancia) de ofrecer la otra entrada cada vez a uno distinto, porque no teníamos plata, contábamos las monedas, los billetes, para sentarnos en algún lugar.

Él siempre descubría los lugares. Después me tocaba a mí, como aparentaba más edad tenía que gestionar la entrada. Él tenía una cara de infante que no engañaba a nadie. Y así fuimos a muchos lugares como el cine Arte. Una de las primeras películas que fuimos a ver fue "West Side Story". Fuimos con Cacho y un grupo más al cine Arte, era "en continuado" y la gente no se movía, entonces los que teníamos entrada queríamos entrar y los otros no salían… De los pocos que se habían levantado, algunos entraban con cuentagotas, nosotros entramos y nos sentamos en el piso del cine Arte, cuando era una sala única, teníamos solo una fila delante de gente sentada en el piso también. Estábamos viendo la película maravillados y de repente alguien nos toca el hombro, era el personal del cine que nos daba la entrada para que volviéramos en resarcimiento y fuéramos otro día a verla, así que regresamos otra vez.

West Side Story



Soy consciente de que montones de las cosas que descubrimos como grupo era porque Cacho las traía, de alguna manera con el aporte de las dos viejas, que eran bastante siniestras. Al punto tal que Cacho me decía: "No importa, el día que se mueran vamos a venir con un camión, lo ponemos en culata, nos llevamos todas las antigüedades, las cosas que tienen y las vendemos" [risas]. Eran terribles las viejas, eran dos viejas "iglesieras" muy muy terribles, con las que Cacho mantenía unas discusiones, unas peleas que a veces… para uno que estaba invitado en la casa se hacían… porque las viejas le concedían todo, pero todo con alguna rúbrica de "m´hijito esto", "m´hijito lo otro". Una vez les pidió la casa para hacer una reunión, un

baile… Otras de las cosas que hacíamos, hacíamos bailes que se llamaban “las reuniones de Judas”, y las viejas, que tenían una imagen que habían rescatado de la iglesia, sobre la chimenea, de un metro y medio, la imagen no sé si era de San Cayetano o de San Judas, le decían: “Me imagino que será San Judas Tadeo y no Judas Iscariote”. Y Cacho me decía: “No le digamos nada que nosotros queremos rescatar la figura del pobre tipo que se ahorcó porque no supo qué hacer”.

Como esas, montones de historias. Cacho descubrió los recitales que había en la Alianza Francesa y ahí íbamos…, de ahí descubrió CHEZ Tatave, que ya estaba funcionando en la galería que estaba en la calle Córdoba, en La Coupole, el viejo que salía a tocar el acordeón nos soportaba porque íbamos todas las semanas, pero después venía y me hacía responsable a mí, me decía “llévese a su hermana que me trae muchos problemas, por favor”, porque teníamos una amiga que armaba bastante escándalo.

Cacho era el que siempre se largaba en punta y después no sabía cómo resolver las situaciones de lo que había encontrado y allá yo me tenía que hacer un poco cargo de la situación; pero él descubrió el cine Arte, la Alianza Francesa… Otro boliche que había en esos momentos era La Casserole, donde vos entrabas y te cortaban la corbata y la colgaban. Nosotros no teníamos corbatas como para tirar [risas] pero bueno… Digo: “Cacho, ¿dónde me trajiste?”. Era un boliche precioso, se comía muy bien… Otro día encontró un bar que se llamaba el Bar Toyos, que estaba, si mal no recuerdo, Corrientes entre San Martín y Reconquista, por ahí…, yendo hacia el Bajo de la mano derecha. Era un bar atendido por todos japoneses, los mozos eran japoneses, toda gente muy grande; el bar tenía unas sillas de esterilla hermosas, unas mesas redondas de mármol… y después, cuando *andurréabamos* por el centro, que íbamos al cine, al teatro, u otro lugar, los domingos recalábamos ahí. Ahí descubrimos también el Centro de Artes y Ciencias, los primeros recitales de Nacha Guevara fuera del Instituto Di Tella.


Nacha Guevara en El Di Tella

Nos invitaban porque éramos raros, nos invitaban a esos lugares porque éramos los pocos raros que andaban por la calle Corrientes… Pero no nos querían, se interesaban como, más o menos, un adorno para que venga el turista o el que quiere pagar para ver a los raros… Me acuerdo que se desató un escándalo, porque había una exposición… no era Marta Minujín, no era Álvarez, ni ninguno de los más o menos conocidos, me acuerdo que había unos cuadros que eran espejos con unas mangueritas colgadas. Nos aburrimos muchísimo, y estaban filmando… y claro, filmaban la obra pero, cuando nos vieron a nosotros, nos vinieron a filmar a nosotros. Cacho desplegó entonces un enorme poster que tenía de los Rolling Stones, así que nos echaron poco menos que a patadas de la exposición, porque el pintor, el escultor, todos los que exponían, vieron que no se prestaba atención a la obra “por estos”. Ese es otro de los recuerdos que tengo de él.

Admirábamos mucho a Sandro. Un día él “se había levantado” a unas chicas y nos hizo puente, porque Cacho era muy entrador y simpático, y nos fuimos a un lugar… le digo: “Cacho, ¿a dónde vamos?” Y él me dice: “Vamos a ver a Sandro”. “¿A dónde? Pero hoy es domingo a la tarde”. Y fuimos a un lugar que se llamaba Salón Reducci Guera Italiana en la calle Sáenz Peña y Estados Unidos. Era un salón de una colectividad y sí, tuve la ocasión de estar ahí, porque éramos treinta tipos nada más. Me acuerdo que estábamos ocupando un palco como si fuéramos figurones esperando a Sandro. Había una orquesta tropical que era horrible, con unas trompetas desastrosas, una cosa insoportable… y la gente no les daba bolilla. Y Cacho, muy Cacho, me dice: “Aplaudámoslos a estos tipos, aplaudámoslos a rabiar porque están sufriendo en el escenario. Nadie les da pelota”. Entonces unos cuantos arreciamos con los aplausos, los tipos nos agradecieron con una cara de “por fin”, porque la

gente empezó a aplaudir también, hasta que terminaron y vino Sandro.

Cacho también fue el primero que nos trajo los tres primeros vinilos de Joan Baez, Bob Dylan y Creedence Clearwater Revival y casi todas las novedades. Me acuerdo que su comentario fue: "Por fin… ahora te voy a poder prestar discos yo", porque yo era siempre el que compraba discos y le prestaba a él.

Cacho era de descubrir mucho, todo el cine que veíamos un poco de avanzada, nos reuníamos todos los domingos, salíamos para ir al cine todos los domingos. Con esa cosa que él tenía de fijarse quién podía pagar la entrada, quién no, y después íbamos a tomar algo.

También fue un precursor en lo que íbamos a leer. Me acuerdo que un día se apareció con *La espuma de los días* de Boris Vian. Habíamos cumplido 14, 15 años. Años más tarde descubrimos, gracias a él, a Jacques Prévert, con unas ediciones que había bilingües. Tiempo después me regaló el segundo volumen de Paroles que lo tengo, está todo garabateado, todo escrito por él y los mensajes que puso en el libro.

En ese tiempo, nos fuimos en invierno a Gesell, dormimos en un camping. No podíamos tener más de 15 ó 16. Después fuimos en los veranos, tengo fotos, pero no está Cacho porque él sacaba las fotos. Éramos absolutamente menores, ¿sabés por qué me acuerdo? Porque sería el año más o menos



66, cuando Cacho cumplió 18 años, que hizo el festejo en la casa de las tías, me acuerdo de su torta con la libreta de enrolamiento, es clásico del momento.

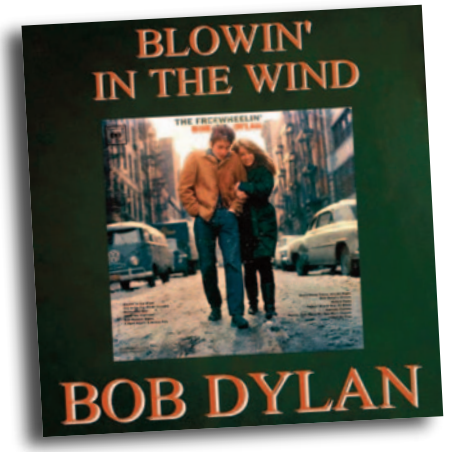
Otra cosa que lo pinta también de cuerpo entero… Quisimos formar un grupo musical, pero no teníamos plata para los instrumentos ni sabíamos música ni nada. Yo era el que cantaba. Entonces como regalo de cumpleaños contrató una banda de rock, pero con el propósito, no que la banda tocara en el cumpleaños, sino que me acompañara a mí, porque él quería que yo delante de la familia cantara "Soplando en el viento" de Bob Dylan *(Blowing in the Wind).* Porque él había traído la primera grabación que se conoció en el país, la encontró, no sé cómo, que no fue la de Bob Dylan sino la de Carlos Waxemberg que había grabado un doble con "Soplando" y algunas otras canciones de Pete Seeger, y hacía una introducción en castellano para que pudiéramos entender cuál era la letra. La introducción era tremenda para nosotros, en esa edad escuchar que decía: *"Cuántos caminos debe recorrer un hombre/antes de que le llames hombre/ Cuántos mares debe surcar una gaviota blanca/antes de dormir en la arena/ Cuántas veces deben volar las balas de cañón/antes de ser prohibidas para siempre/ La respuesta, amigo mío, está soplando en el viento."*

Cacho se metía en todo ese tipo de cosas, era una máquina multiplicadora de proyectos y sus ideas eran maravillosas y fantásticas. Llegó a establecer un correo de intercambio epistolar con alumnas de una escuela de Estados Unidos, pensando en un levante internacional y después nos enteramos que eran chicas de Primaria. Digerido el fiasco, nos quedaron las letras en inglés. Me acuerdo que nos mandaron "Vísperas de la destrucción" de Barry McGuire y "Masters of War" de Bob Dylan ("Maestros de la Guerra"). Tuvimos la letra en inglés y en castellano. Para nosotros fue una sacudida tremenda encontrarnos con eso, tengo la hoja tipeada que Cacho me pasó. A veces nos íbamos a algún lugar donde había un recital, como esos que la Embajada Francesa promocionaba mucho que se hacían en pequeños teatros, pequeños lugares que no sé de dónde Cacho los sacaba y teníamos un repertorio preparado por si surgía la oportunidad…, porque Cacho con esa generosidad que tenía decía: "porque vos tenés que triunfar como…". Eran un par de canciones "existencialistas" porque Cacho había encontrado los libros de

me dijiste que te vas ahora.
– No porque yo voy a esperar.
– Vos te vas ahora porque dentro de diez minutos venimos con el camión celular y nos llevamos todo lo que tenga patas.

Y ahí lo agarraron a Cacho. Él era menor. Entró al patrullero y no me voy a olvidar jamás la cara, esa fue la primera vez de su contacto del otro lado de la ley, metido en el patrullero, nosotros pidiéndole al policía que nos dijo: "Ya no hay nada que hacer, váyanse…", era otro momento. Era de madrugada, tuvimos que llamar a Irma para que lo fuera a sacar, nos quedamos… Irma se puso hecha una furia y dijimos: "Escapemos de los 'cuatro jinetes del Apocalipsis en uno' que se nos va a venir encima". Pero decidimos hacerle el aguante a Cacho y nos quedamos en la vereda. Era otra época evidentemente, los que nos llevaban presos eran los de "Seguridad Personal", una división que había en el Departamento de Policía. A Cacho tenía que ir a buscarlo la madre porque era menor, nosotros nos quedamos en la vereda, donde yo tomé los apuntes de lo que había pasado esa noche porque siempre llevaba un morral donde tenía todas las porquerías que te puedas imaginar y siempre llevaba una libreta para anotar y ahi escribí lo que había pasado esa noche.

No nos dejaron estar en la vereda. Y fuimos a un bar donde siempre íbamos a ver amanecer, un barcito… la pizzería Nápoles en Congreso y ahí terminé de escribir el relato, después hubo algún agregado. Luego Cacho



me cuenta que la vieja le dijo de todo a la policía, pero absolutamente de todo, lo defendió como al mejor, después lo mató a golpes cuando salió, pero ahí delante les dijo de todo, que por qué no se dedicaban a otra cosa en vez de molestar a los chicos, etc.

Cacho, con la vieja en el medio, peleaba con el Comisario que lo reprendía y que le decía se callara la boca. Él me contó que el Comisario decía:
– Usted qué va a hacer a ese lugar que es un antro de perdición, está lleno de drogadictos, pederastas, prostitutas, y no sé qué más.
Y Cacho decía:
– Yo fui a ver a "Los Gatos".
– Qué tiene que ir a ver a ese grupo de degenerados –le decía el tipo.
– A mí me gusta –e Irma decía: *"cállate la boca"*–, y Cacho replicaba.
El Comisario decía:
– Yo le voy a mostrar el prontuario de esos tipos, así mírelo, es como la guía telefónica.

Le habrá mostrado el prontuario de lo que tenía a mano. Desde ese día tuvimos vedado ir a ver a "Los Gatos", y no nos hicimos ver por la casa de Irma y de las tías por un tiempo hasta que se calmaron las aguas.

Era un momento donde se vivían esas cosas… Después Cacho empezó a trabajar con un grupo en la parroquia de Nuestra Señora del Valle en la calle Córdoba, era la época de los curas tercermundistas, no puedo precisar la fecha cuándo Cacho empieza a comprometerse más con la investigación y las prácticas políticas.

Recuerdo, con esto de las historias cíclicas, que teníamos un profesor de historia que se llamaba Boitano, David Boitano, que era un tipo… como un dandy. Cacho estudiaba pero no teníamos conocimiento de idiomas realmente. Entonces Cacho dice: "el cardenal Richelieu" [pronuncia *Richelie]*; *"Riyelié"* (el profesor); "el tratado de Artois" [pronuncia literal]; *"Artuá"* (el profesor)". Es como si lo escuchara hoy al tipo diciendo *Riyelié, Artuá, Calé…* (por Calais). Cacho se sentaba en esos momentos en el primer banco, al lado mío.

Un día Cacho estaba jugueteando con la tapa de una birome Bic con el banco, el pupitre se levantaba… y estaba este profesor delante de él tratando de leernos algo, me parece que era el diario del Descubrimiento América de Pigafetta. Cacho estaba con cara de medio embolado, estaba jugando con el capuchón… parecía un chico de 10 años,

Jean Paul Sartre y estábamos fascinados con Gilbert Bécaud, con Edith Piaf.

Un día me dice de un lugar que se llamaba Pasarotus –que es La Cueva–, fuimos caminando. Dábamos vueltas por un lado, otro..., hasta que encontramos el boliche; claro, el problema era cómo entrar porque éramos menores; ahí me acuerdo que yo pasaba porque tenía apariencia de más grande. Además, yo me había dejado bigote ya, por una cuestión de insolencia con la autoridad del Mariano Acosta; éramos dos, uno en un turno y otro en otro que usábamos bigote, y a mí creo que me dejaban porque suponían que estaba tan loco que no valía la pena meterse conmigo. Por entonces andábamos buscando un boliche de jazz que en realidad era antecesor de éste [Pasarotus], se llamaba Jamaica. Por supuesto, no pudimos entrar porque eran unos horarios…, era donde iban los músicos argentinos a tocar jazz, creo de madrugada, cuando terminaban con sus trabajos. Malvicino, cuando terminaba con alguna grabación con algún cantante, firmaba como Milo y su conjunto, Baby López Furst, Calandrelli, López Ruiz, todos los jazzeros. Ahí no pudimos entrar, pero a Pasarotus, que después se llamó La Cueva (en algún momento se llamó La Cueva de Sandro y volvió a llamarse La Cueva) sí, ahí fuimos muchas veces; nos parecía que era un lugar para nosotros pero solo abría los jueves, viernes y sábados, nada más. El problema con ese lugar era que la única manera de no ir preso era llegar cinco minutos después de la redada o irte cinco minutos antes de que llegaran.



Un día en agosto del 67, Cacho me dice: “Están ‘Los Gatos Salvajes’”. Él había conocido el disco, estaba fascinado con “Los Gatos”. Fueron primero “Los Gatos Salvajes”, después se llamaron “Los Gatos”. Me dijo: “Están tocando, quiero escuchar ‘La Balsa’ en el momento, en el lugar donde la tocan estos tipos”. Y bueno, fuimos esa noche; el lugar era minúsculo, nos sentábamos en unos tablones que estaban sobre unas latas de cera rellenas con arena, y bueno… escuchamos; todavía Moro tenía la batería con el nombre de “Los Gatos Salvajes”. Lito Nebbia estaba sentado al lado nuestro con unos anteojitos tipo John Lennon. Lo único que hacían era meter ruido en ese lugar que era muy chiquitito, el escenario estaba pegado a un ventanuco que había a la altura de la vereda. Debía de ser el único lugar donde entraba un poco de aire. Cómo sería que en un momento están tocando “Estoy muy abatido” y Lito Nebbia canta Sally la Lunga, o sea que ni ellos escuchaban lo que estaban haciendo.

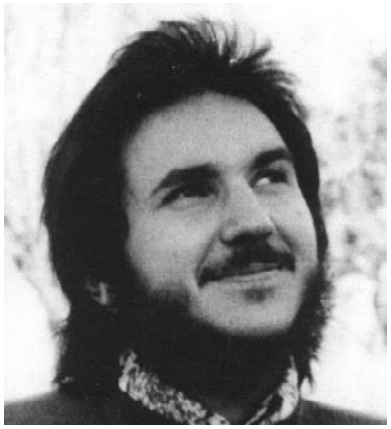
Había como una costumbre tácita en todo el mundo (porque era otro momento) en donde tenías que estar siempre corriendo de la policía, ya fuera por una cuestión de ideas políticas, porque usabas el pelo largo, porque los menores no podían estar por la calle. Una serie de dificultades hacía que siempre había que estar observando a ver si no venía la lanchita. Entonces había como un entendimiento tácito que cuando yo decía: “Nos vamos, está la cana”, nadie discutía nada por más que la estuviéramos pasando bien. Y ese día pasó algo así: yo vi a alguien en la escalera que desentonaba con el lugar, dije: “Nos vamos”. “No, pero estamos pasándola bien”, y bueno, nos fuimos. Obviamente, cuando llegué a la escalera, escuché las palabras consabidas de: “Disculpe, señor, documento, por favor”. Bueno, ahí se produjo una situación medio extraña, como que uno intenta pasar por el costado para rajarse, el policía tenía mi cédula en la mano…, si la miraba me agarraban así adentro, porque la cédula estaba adulterada, rota, era un desastre. El tipo golpeaba la cédula con la mano para parar al otro y yo inocentemente creí realmente que me la daba. Cuando salgo, el policía de la puerta me dice:

– ¿Te dejaron salir flaco?
– Sí.
– Bueno, entonces ya te vas.
– No, tengo que esperar a mis amigos.
– No, flaco, no entendiste, vos te vas ahora,

aburrido totalmente. De repente aprieta… el capuchón sale y le pega en el ojo al tipo y le rebota… Yo creí que Cacho se descomponía, y decía: "Perdón, perdón, fue sin…." Ahí se acabó el *Calé,* el *Artuá*, y apareció: "Fuera, fuera, fuera, 10 amonestaciones, fuera…". Y Cacho desesperado por cómo le iba a decir a Irma que había sido un accidente. Era una ofensa gravísima para alguien que tenía el perfil de un dandy…

Tiempo después, cuando fui a trabajar a una escuela, había pedido el traslado, Cacho me cuenta que Boitano había trabajado allí a la mañana. Hubo una historia media extraña ahí… existía la idea de que había intentado suicidarse. En realidad, el profesor Boitano estuvo en Estados Unidos y luego en Europa. Murió en España. Tenía dos sobrinos desaparecidos, los hijos de Lita Boitano, Adriana y Miguel Ángel Boitano. El movimiento circular que nos emparenta... con este tipo de cosas.

Cacho había descubierto el cine de la Nueva Ola, veíamos La terraza, por ejemplo, *Tres veces Ana*… queríamos ver qué pasaba con los jóvenes viejos, toda la fantasía que había sobre Gesell… Fuimos a Gesell y no había nadie, había una cuadra para un lado y otra cuadra para el otro. Después fuimos en el verano, yo me llevaba a Henry Miller para leer y él leía a José Ingenieros, en esa época ya había estado buscando otro de tipo de literatura, de historia, que justificara aquello que nuestras madres nos habían vendido. El trabajo para nosotros fue doble, fue sacarnos de encima la "deseducación" que habíamos tenido, encontrar el porqué nos habían vendido ese tipo de cosas, buscar y comparar lo otro. Entonces, ahí se justificaba que Cacho leyera a José Ingenieros en la playa…, tenía ese tipo de lecturas.



Adriana Silvia Boitano.
Desaparición forzada.
Crimen de lesa humanidad.
24 de abril de 1977.

Miguel Ángel Boitano.
Desaparición forzada.
Crimen de lesa humanidad.
29 de mayo de 1976.



Después, un verano, él no fue a Gesell porque se fue a trabajar con un grupo al Chaco. Me mandó una tarjeta, era un paisaje desértico… y Cacho ponía: "Sí, lo que ves es así, acá no hay una mierda, no hay nada, es todo arena, arena, polvo, polvo y arbustos chamuscados. Pero estamos trabajando para las comunidades indígenas". Fue el primer trabajo solidario de envergadura que Cacho hizo en un lugar totalmente inhóspito.

Cuando pudimos viajar, nos fuimos al sur, queríamos ver a un amigo nuestro, Norberto, éramos los tres más amigos. Cuando le llegó el momento de la colimba, lo mandaron a Junín de los Andes, entonces nos fuimos con Cacho para visitarlo. El problema era cómo hacíamos para que lo dejaran salir porque en ese momento no tenía franco. Yo tenía un aspecto muy, muy, muy estrafalario. Como no nos dejaban entrar, a Cacho se le ocurrió: "¿Y se le decimos que venimos a tocar acá con un conjunto?". Con eso nos dejaron pasar, le dieron asueto de varios días a nuestro amigo, con el compromiso de que fuéramos a cantar y a tocar en el Casino de oficiales de Junín de los Andes. De Junín de los Andes rajamos para San Martín de los Andes, para Bariloche, estuvimos en Zapala.

En esos momentos, Cacho ya estaba comprometido con el peronismo. Era 1971… Estuvimos en El Chocón, cuando El Chocón era un lugar de viento y construcción nada más. Él siempre iba a hablar con los obreros. Me acuerdo una vuelta con la gente de los ferrocarriles, los peones que estaban ahí, la gente más humilde, más pobre, le decían que estaban mal y Cacho les hablaba: "Bueno, pero confíen, confíen porque cuando vuelva Perón esto va a cambiar". Era 1971. Yo en algún

momento le decía: "¿Por qué no te dejás de romper las pelotas con militar? Tenemos que ir a ver algún lugar…". Estábamos tratando de ver la nieve y de cada localidad que salíamos, nevaba al otro día cuando ya no estábamos. Hicimos Cutral Có… Pero siempre la nieve iba detrás nuestro. O sea, regresamos sin ver la nieve. Luego de llevar a nuestro amigo al cuartel, escapamos diciendo que teníamos otro compromiso, que tocar en otro lugar, que no podíamos estar más tiempo, pero que íbamos a volver. Cacho ya hablaba con toda la gente de esos lugares, hablándoles de Perón, de las esperanzas que podíamos tener si Perón volvía.

Cacho se iba despegando del grupo de los que parábamos en El Colombiano, en la Galería del Este, en esos lugares, porque se iba comprometiendo más con la militancia política. Tenía siempre lo que él llamaba "las ideas brillantes". Como él oficiaba de fotógrafo, no está en las fotos de los viajes.

Tengo muy presente que Cacho en ese entonces empezó a repudiar, no el estilo de vida que habíamos llevado, porque era contestatario para la época. Creo que en ese momento él ya se había empapado más de lo que era la vida sindical, la vida de gremio. En esa época participa de las reuniones de los maestros, de lo que iba a ser AUDEC. Tengo la imagen de que, de alguna manera, ese fue el nacimiento de Cacho como referente, dirigente. Recuerdo una situación, había una batahola…, faltaba que volaran las sillas. Se armó una discusión feroz entre las señoritas maestras que decían: "No, no, no hay que hablar de política, nosotros somos colegas". Y Cacho saltó sobre una especie de mampara que había en un costado y empezó a reclamarles silencio y atención, y a decir la palabra "compañeros". "Compañeros, compañeros, hay que tener calma compañeros. Cálmense compañeros". Recuerdo la indignación de un montón de maestras que abandonaron la reunión porque "no somos compañeros". "Compañeros" era una palabra peronista, entonces somos "colegas". Yo creo que ahí fue un momento donde Cacho adquirió mayor predicamento sobre sus pares, como para traer calma a la reunión, a una asamblea que se estaba tornando inmanejable. Creo que fue en el local de CAMYP en Avenida de Mayo 953, primer piso.

Ya habíamos empezado a trabajar como maestros. A veces corregíamos juntos trabajos de los alumnos, yo los de mi escuela y él los suyos. Y yo le decía: ¿Cómo le ponés 10 a ese tipo que le marcaste tantos errores…? Cacho decía: "Porque hizo el esfuerzo, porque es un tipo al que le cuesta mucho y yo tengo que valorar su esfuerzo".

Me acuerdo que él leía a los chicos *Robin Hood.* Cacho me decía: "Yo tengo que usar lo que se necesita en este momento" y agarraba la tijera y tijereteaba las revistas, tijereteaba el libro porque los chicos precisaban tener esa imagen. Él tenía una visión superadora de lo que tenía que ser la educación con respecto al trato del maestro con los chicos.

Cacho como maestro se había metido en Villa Soldati, apasionado con escuchar a sus alumnos y por comprender y comprometerse en la transformación de muchas situaciones injustas. Seguimos compartiendo momentos, a veces yo veía que sus alumnos llegaban a la escuela en carros tirados por caballos. Muchos venían de recolectar la basura con cosas para vender. Entonces cobraba sentido todo el proyecto renovador que quería encarar Cacho a través de su lucha sindical.

Quise comenzar este escrito con el mundo que compartimos desde la escuela secundaria, quedan pendientes otras experiencias vitales, pedagógicas y políticas. Me gustaría agradecer esta convocatoria por parte de les compañeres del XXIV Congreso Pedagógico 2019 porque para mí también significa saldar una deuda con Cacho, porque siempre me propuse escribir sobre él –yo que fui su amigo más cercano, fuimos como hermanos– y nunca pude concretarlo. Esto es como dejar testimonio para cada persona que quiera conocer íntimamente a Cacho Carranza. Hay cosas que solo se entienden cuando uno tiene una mirada hacia lo que es la actividad sindical, lo que es la actividad política y lo que es el compromiso del ser humano con los otros seres humanos. Y la de Cacho me parece que, desde el primer momento cuando yo lo conocí, fue una historia así. ■

Maestro Cacho Carranza, ¡presente!, ahora y siempre

Carlos Alberto "Cacho" Carranza nació el 4 de diciembre de 1949 en Buenos Aires. Cursó la escolaridad primaria en la Escuela Nº 9 del Distrito Escolar 11 y la secundaria en la Escuela Normal Nacional Nº 2 "Mariano Acosta", egresó a fines de 1966 como Maestro Normal Nacional. Ingresó a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y luego cambió de carrera para seguir los estudios en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras. Comenzó a ejercer la docencia en 1967 en la Escuela Nº 11 del Distrito Escolar 19 "Evaristo Carriego" (hoy Escuela Nº 15) en Portela 3150 de Villa Soldati. En 1968 realizó una suplencia en la Escuela Nº 1 del Distrito Escolar 10 y volvió a la Escuela "Evaristo Carriego".

En 1968 participó de la Comisión Docente de la C.G.T. de los Argentinos y luego en 1969 de la Agrupación Peronista Docente. Tuvo una activa participación en la huelga que se expresa en todo el país en contra de la reforma educativa el 18 de noviembre de 1970. En ese año conformó y fue miembro de la comisión directiva de la Asociación Unificadora de Educadores de Capital (AUDEC). Este espacio integró la Central Unificadora de Trabajadores de la Educación (CUTE), que luego confluyó en la constitución de la CTERA en julio de 1973, en Huerta Grande, provincia de Córdoba.

Desde 1974 Cacho vivió junto a su esposa Marcela Cristina Goeytes en su domicilio de



la calle Galván de Villa Urquiza. El 26 de agosto de 1975 nació su hijo Nahuel. Entre el 16 y el 17 de agosto de 1976 Cacho y Marcela fueron secuestrados-desaparecidos de su domicilio. Ella estaba embarazada de dos meses. Nahuel fue entregado por quien estaba al frente del operativo a unos vecinos y de ese modo el pequeño llegó a las manos de su abuela. En ese momento Cacho ejercía la docencia como maestro de grado en la entonces Escuela Nº 1 del Distrito Escolar 19. Continúan desaparecidos hasta el día de hoy. En su memoria, el 12 de septiembre de 2002 se sancionó la Ley 884 de la Ciudad de Buenos Aires que dispuso nombrar "Maestro Carlos Alberto Carranza" a la Escuela Primaria Común N° 20 del Distrito Escolar 19 de la calle Martínez Castro 3061.

En el mismo año 2002, la Comisión Directiva de UTE creó el Instituto de Formación e Investigación Maestro Cacho Carranza como reconocimiento a su trayectoria pedagógica, política, militante popular y sindical. Desde entonces se trabaja en el marco de su memoria. Algunos registros que dan cuenta de este proceso se encuentran publicados en los siguientes enlaces. Blog: historiacongresosute.blogspot.com; y wixsite:https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/instituto

Cacho Carranza figura en la publicación Baldosas x la Memoria I de Barrios x Memoria y Justicia, Buenos Aires, Instituto para la Memoria 2011. Integra el listado de Detenidos-Desaparecidos y Asesinados de los barrios de Villa Lugano, Villa Soldati y Villa Celina. La lista de les compañeres de Soldati figura en la página 250 de ese texto; y en la siguiente página están las fotografías de todes, incluido Cacho.

El 10 de septiembre de 2014, la Comunidad Educativa de la Escuela Nº 26 "José Mármol" del Distrito Escolar 15 junto a la Unión Trabajadores de la Educación (UTE), la Comisión Memoria y Derechos Humanos de la Comuna 12, Barrios x Memoria y Justicia de la Comuna 15 y el Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex Esma), participaron en el acto de Colocación de Baldosa y Homenaje al Maestro Carlos Alberto "Cacho" Carranza, en la puerta de la escuela en el barrio de Villa Ortúzar. La baldosa fue realizada por alumnas y alumnos de 6º y 7º grado en el marco de una secuencia didáctica de contenidos que se inició en el mes de marzo en el marco del Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia. ■

Maestro **Carlos Alberto "Cacho" Carranza**

Cacho

Y si después de tantas palabras, no sobrevive la palabra!
Si después de las alas de los pájaros, no sobrevive el pájaro parado!
Más valdría, en verdad, que se lo coman todo y acabemos!

César Vallejo, *Poemas humanos*.

Gerardo Cirianni*

¿Por dónde empiezo?

No hablaré de Cacho en el solo orden cronológico de los acontecimientos compartidos. No burocratizaré la memoria. No edulcoraré los recuerdos. Diré lo que sé de de él, lo que vivimos.

Las cosas van en torbellino, sin orden pero creo que con mucho concierto: el del sueño de un mañana mejor para todos, sin mezquindades ni cálculo. ¿Por dónde empiezo? El día en que murió el General Perón estábamos trabajando en la escuela 11 del entonces distrito 19. Bajamos al patio, nos abrazamos, lloramos. La gente del barrio empezó a llegar espontáneamente a la escuela. A la hora hablámos más de cien personas. Venían a abrazarse con los pibes "maestros peronistas". Éramos cuatro los claramente deschabados.



Recuerdo que fuimos a la cocina y les pedimos a las señoras que trabajaban que empezaran a preparar café. Las señoras lloraban y preparaban café.

En el patio de la escuela comenzó entonces un espontáneo velatorio. De alguna manera todos estábamos velando a nuestro padre. Durante tres años lo vi todos los días, desde las ocho de la mañana a las cinco de la tarde. Éramos los maestros suplentes que además de poner de cabeza la lógica del quehacer cotidiano en la escuela nos íbamos a La Quema a buscar a los pibes que faltaban mas de tres días.

El techo del comedor estaba pintado de blanco pero había días en que era bastante negro pues las moscas siempre fueron hermanas del basural. Y no sé si existió en la capital un basural de la dimensión del que abrazaba a Lugano, Soldati y Parque de los Patricios.

Para ese entonces yo ya había ido a alfabetizar a Chile en el verano del 71 y recuerdo muy bien cómo Marcela, su compañera, me pidió que armáramos unas mateadas en el patio de la casa de Soldati para conversar con los compas de la Villa que querían sumarse a una campaña de alfabetización. Fueron varias las reuniones y una de ellas se cruzó con un 9 de julio. Llega al recuerdo un locro inolvidable cocinado y orquestado por el Pocho Muro, tan tucumano él, tan Pacífico, tan Argentino que así se llama el compa: Pacífico Argentino Muro.

* Maestro. Colaboró desde la SEP, México, con el proyecto "Podemos leer y escribir" coordinado por CERLALC / Unesco. Participó en Programas de Lectura en México y Argentina. Ha publicado diversas obras dirigidas a alentar el derecho a la escritura.

Fechas, encuentros y desencuentros

El 17 de noviembre del 73 la escalinata de la plaza del Congreso nos vio juntos cantando el Himno Nacional, esperanzados en que los maestros pronto tendríamos Sindicato Nacional en serio, con federaciones, con confederación.

En aquella época muchos nos miraban de reojo. Decían que AUDEC (Asociación Unificadora de Docentes de Capital) era un invento peronista, que armábamos un engendro pues no soportábamos estar en minoría. Lo cierto es que mas allá de dimes y diretes había algo que nos diferenciaba y que era compartido, por ejemplo, con los compañeros de La Matanza, o de General Sarmiento y de varios mas del conurbano bonaerense: queríamos estar en la CGT, sentíamos que ese era el lugar natural de los trabajadores. Hoy esa discusión parece vana. Sin embargo era un gran parteaguas en la época. Cacho, yo y unos cuantos más, dimos discusiones, soportamos injurias, nos enfrentamos a quienes nos veían como descocados muchachos peronistas.

Yo trabajaba también en provincia, en La Matanza. Las reuniones sindicales muchas veces eran en la sede de la UOM. Mis compañeros de pelea cotidiana en la histórica Unión de Educadores de la Matanza eran Mary Sánchez, Hugo Yasky, Delia Bisutti.

Cuando en la mañana llegaba a la escuela 11 de Capital y volvía a sentir la hostilidad de los



rostros de compañeros que aún no entendían nuestro modo de ver el camino que teníamos que recorrer para que la organización de los maestros no fuera burlada, sentía más y más admiración por Cacho. Es más difícil, más árido recorrer el camino cotidiano por un sindicato unido, digno y a la altura de los intereses de los trabajadores, cuando peleás a contra corriente. Y esa era la apuesta de Cacho cada día.

Me voy a otras dos fechas inolvidables. Noviembre 17 del 72. Perón regresa al país después de 18 años. No llegué al aeropuerto porque los gases para nosotros empezaron en la avenida Rivadavia a la altura del puente de Liniers. Le dije a Cacho que iría con la Juventud Peronista de Liniers, creo que por invitación del compañero de Delia Bisutti y los compañeros de FOETRA, pero que seguro nos veríamos allí. Ezeiza era algo mucho mas pequeño de lo que es hoy. Ezeiza fue ese día un mito genial. El río Matanza nuestra frontera. Lanuse decretó: hasta ahí muchachos, la cosa no da para tanto.

Pero al día siguiente lo vimos salir al General a la ventana de Gaspar Campos para saludar una y otra vez a las miles de almas esperanzadas que lo aclamaban. Creo que nunca nos dimos con Cacho un abrazo más emocionado. No era tan común como ahora besarse entre amigos hombres. Si la memoria no me falla, ese día rompimos la norma.

El 20 de junio del 73 no nos vio juntos pues fui con los compas de La Matanza y regresé atravesando campos y llorando como cientos de miles.

El 1ro. de mayo del 74 fuimos a la plaza y nos retiramos juntos pero dolidos, aturdidos como miles y miles. A partir de allí todo cambió. Nos reuníamos informalmente para tratar de explicar qué ocurría, qué les ocurría, qué nos ocurría. Desesperanza.

Tuvimos una breve primavera. El 13 de junio del 74 vimos pasar camiones con gente de la Villa de Soldati cantando la marcha peronista. Iban para la plaza, el General convocaba. Y allí mismo, contra viento y marea, contra el director que nos amenazó con abandono de cargo (sabíamos que no lo haría, éramos los maestros que mas trabajá-

bamos en la escuela) fuimos a verlo, a concertar con él la despedida, a enlazarnos en la más maravillosa música: para él nuestras voces, para nosotros la de él.

La escuela

Ya ven, la historia..., si se escribe desde el corazón, nunca es cronológica, porque cronos contra todos los supuestos no es lógico. ¿Es lógico que todo lo que estoy relatando haya ocurrido en solo, por ahora, tres años?

Fueron tres años donde ocurrieron tantas cosas en tan poco tiempo que hoy parecen inverosímiles. Nos reunió el 72 (éramos cuatro los mosqueteros). Es decir, la esperanza de una patria para todos y nos desparramó el 75. Así que Cacho y yo junto al Vasco Urdangariz y a Pocho Muro vivimos la alegría de la esperanza y la angustia del cataclismo. Detalles de la escuela. Esténcil es una palabra algo arqueológica en el siglo XXI. Pero era el pan de cada día para los que queríamos que los pibes de La Quema tuvieran una escuela mejor que cualquier pibe de cualquier barrio. Así que aprovechábamos los mediodías para transcribir los textos que escribíamos para ellos. Cacho, el que menos usaba el corrector, un maestro, el maestro; yo, un verdadero peligro con la máquina de escribir (otro objeto que se herrumbra en los laberintos de la memoria).

Habíamos elegido esa escuela. Éramos suplentes y elegíamos las escuelas que casi nadie quería.

Antes, yo había elegido la 1 del 19 dentro de la Villa 20 de Lugano y allí nos fuimos turnando para seguir trabajando con el mismo grupo de pibes durante tres años, Eduardo Vicente y Daniel Feldman.

En la 11 descubrí el trabajo en equipo. La planta alta de la escuela estaba virtualmente tomada por Cacho, Pocho y Jorge (quinto, sexto y séptimo). Yo, el último que había arribado al paraíso de los nuevos sueños escolares, estaba en la planta baja con los niños de cuarto y algunas compañeras (no sé cómo pude querer y al mismo tiempo detestar a las mismas personas). Pero como trabajábamos por áreas y yo daba naturales compartía con los pibes mas grandes varias horas a la semana.



¿Podrá creerse hoy que nos íbamos de campamento con sesenta u ochenta pibes a la costa de Quilmes o a San Antonio de Areco? Sí nos íbamos el viernes en la tarde y regresábamos el domingo en la noche. Los cuatro mosqueteros con carpas, ollas y bolsas de comida, en colectivos alquilados y con la total confianza de los padres. Recuerdo haber compartido, con Cacho y los otros dos mosqueteros, por lo menos ocho o diez aventuras de este tipo a lo largo de esos años. ¿Estoy hablando de un mundo diferente? Lo sé, solo quiero dejar constancia que existió y que nuestro trabajo esos fines de semana era total y absolutamente voluntario.

Algo lindo de recordar eran nuestras exploraciones a La Quema. No íbamos solo a buscar niños que habían dejado de ir a la escuela; íbamos a reconocer cómo se las arreglaba la vida vegetal y animal para sobrevivir en los albores del mundo intoxicado. Descubrimos formas de vida que se enlazaban de manera única en ese entorno. Presentábamos nuestras conclusiones en asambleas periódicas con la asistencia de casi todos los pibes de la escuela. El nombre del hábitat que mostrábamos y explicábamos se llamaba ecosistema artificial degradado. No, si para nombrecitos siempre fuimos poetas...

La hora del recreo después de la comida era la hora fatal. Por eso, cuando no teníamos que tipear esténciles, hacíamos guardias de a dos para cuidar a los pibes en el recreo largo y los dos que no estaban de guardia hacían una siestita en el fondo de alguno de los



salones. Verdad eso, para qué lo voy a ocultar. Aunque debo admitir que yo era mas adicto a la siesta que Cacho.

La lista de anécdotas podría ser interminable. Contaré la última en este apartado. Tiene que ver con el diseño de talleres trimestrales por la tarde donde se podía rotar pero había que permanecer tres meses una vez elegido uno de ellos: taller de huerta (había un baldío que usábamos en el fondo de la escuela), taller de escritura (Cacho, por supuesto), taller de teatro (no recuerdo quién lo coordinaba), taller de deportes (coordinado por el profe de educación física, buen tipo, reacio al compromiso polìtico y gremial), taller de modelaje en barro y pintura (coordinado por la maestra de arte de la que no recuerdo el nombre pero que era muy bonita según mi parecer de ese momento). Yo ya vivía en pareja y cuando veía a la profe modelar barro sentía algunas contradicciones interiores que me ruborizaban un poco. Por eso trataba de no pasar por ese taller.

A mí me gustaba leer pero no me imaginaba coordinando un taller de escritura. Por eso coordiné el de huerta. Cacho era mi ídolo cuando leía con los pibes. Creo que allí se sembraron en mí algunas semillas que estuvieron latentes muchos años antes de que iniciaran su proceso de germinación.

Sé que algunes deben estar pensando que algo está mal en el relato, que tengo fallas de memoria... Digo esto pues antes dije que trabajaba también en La Matanza. ¿Cómo hacía este maestro para trabajar jornada completa en Capital y en La Matanza? Sencillo, salía corriendo de la escuela para alcanzar el tren a Gregorio de la Ferrere que pasaba a las cinco menos cuarto por la estación Soldati. La estación estaba a una cuadra de la escuela. Y en González Catán y en Virrey del Pino trabajaba de siete de la tarde a las diez de la noche en la obra negra de una construcción abandonada que transformamos en escuela. Y un detallito no tan pequeño: con Cacho y todos los compañeros poníamos plata para volantes y carteles de huelgas y movilizaciones pues en ese tiempo todo era a pulmón. AUDEC y la UDEM funcionaban con el dinero que voluntariamente aportaban los militantes como nosotros, o sus familias, claro. ¡Si habremos mangueado guita a la mamá de Cacho o a los viejos de Jorge!

Acabó el 75, comenzó el 76 y llegó la dictadura

Cacho en la 1 del 19, yo en la 22 del 19. Estábamos a 300 metros de distancia; recorrerlos para reunirnos significaba la posibilidad de que muchos ojos que desconocíamos radiografiaran cada uno de nuestros pasos. Por eso, como en una pesadilla impensable apenas un año atrás, nunca caminé de la escuela a la suya, nunca caminó de la suya a la mía. Y lo bien que hicimos en no hacerlo.

Recuerdo que el 24 de marzo del 76 llegué a la escuela y la portera me dijo que no había clase porque habían dado un golpe de Estado. ¡La portera me avisó! Hoy lo recuerdo y me parece increíble. Estuve tentado de ir a la escuela de Cacho, solo tenía que caminar de Riestra a Pola y entrar por la calle de la canchita de fútbol; una tontería que afortunadamente no cometí.

Entonces dejamos de ir al local de San Juan porque ya no hubo local de San Juan. Comenzamos a reunirnos en casas de familiares, amigos y compañeros. En menos de dos meses yo ya no tenía ni trabajo ni escuela y en menos de cuatro hubo allanamientos por parte de grupos paramilitares en la casa de Marcela, Nahuel y Cacho; y por esos milagros que a veces ocurren, no se llevaron al niño como un trofeo más.

Creo que antes de eso vi a Cacho dos o tres veces más, siempre en casa de su madre. Dos meses después yo ya estaba en el exilio.

El 31 de diciembre de 1976 me ilusioné con su libertad. Los milicos mandaron a los diarios una lista de personas que según ellos habían puesto en libertad. En esa lista figuraba Cacho Carranza. Mi alegría fue tan grande como efímera. En horas supimos que la noticia era falsa. Una atrocidad más de la dictadura. De ahí en adelante solo recuerdos, ilusión de saber, bronca, tristeza. ■

Palabras clave:
Identidades y memorias.
Derechos Humanos.
Derechos Sociales y Educación Pública.
Docentes desaparecidos, patronos de escuela.

Pedagogía de la Memoria,
escuelas, identidades



Mariana Goyena*

**"Todo derecho en el mundo debió ser adquirido por la lucha;
estos principios de derecho que están hoy en vigor
ha sido indispensable imponerlos por la lucha a los que no los aceptaban,
por lo que todo derecho, tanto el derecho de un pueblo como el derecho de un individuo, supone que están el individuo y el pueblo dispuestos a defenderlos...
El derecho es el trabajo sin descanso...
Resistir a la injusticia es un deber del individuo para consigo mismo,
porque es un precepto de la existencia moral; es un deber para con la sociedad."**

III Congreso Internacional Juventud e identidad por los 20 años de Abuelas de Plaza de Mayo, 1997.
(En *Juventud e identidad.* III Congreso Internacional.
Tomo II, Buenos Aires, Espacio Editorial, 2001.)

El nombre encontrado

"En la sierra mexicana de Nayarit había una comunidad que no tenía nombre. Desde hacía siglos esa comunidad de indios huicholes andaba buscando nombre. Carlos González lo encontró, por pura casualidad. Este indio huichol había venido a la ciudad de Tepic para comprar semillas y visitar a parientes. Al atravesar un basural, recogió un libro tirado entre los desperdicios. Hacía años que Carlos había aprendido a leer la lengua de Castilla y, mal que bien, podía.

Sentado a la sombra de un alero, empezó a descifrar páginas. El libro hablaba de un país de nombre raro, que Carlos no sabía ubicar pero que debía estar bien lejos de México, y contaba una historia de hace pocos años. En el camino de regreso, caminando sierra arriba, Carlos siguió leyendo. No podía desprenderse de esta historia de horror y de bravura. El personaje central del libro era un hombre que había sabido cumplir su palabra. Al llegar a la aldea, Carlos anunció, eufórico: ¡Por fin tenemos nombre!´

Y leyó el libro, en voz alta, para todos. La tropezada lectura le ocupó casi una semana.

Después, las 150 familias votaron. Todas por sí. Con bailares y cantares se selló el bautizo. Ahora tienen cómo llamarse. Esta comunidad lleva el nombre de un hombre digno, que no dudó a la hora de elegir entre la traición y la muerte.

´Voy para Salvador Allende´, dicen, ahora, los caminantes."

Eduardo Galeano

* Maestra Mayor de Obras ENET N° 13. Profesora de Educación Artesanal y Técnica / Tecnológica. Diplomado Superior en Competencias Tecno-pedagógicas para la Cultura Digital. Diplomado Superior en Herramientas Didácticas-Pedagógicas para la Implementación de las TICs en los Procesos de Enseñanza.



¿Para qué un nombre?

¿Sólo para ser identificado en relación con los demás?
Cuando me llaman, no solo escucho mi nombre, escucho mi vida.

Mi nombre, mi identidad…
Es conocer mi procedencia, mi historia, mi génesis, trasciende lo biológico. Es, nada más ni nada menos, que encontrar y conocer mis orígenes, mis raíces, esas que dan razón a mi presente, esas que me permiten entender todo eso que soy, esa persona única e irrepetible, con una historia también sin par.

Así es… dime tu nombre y te diré quién eres.

Derecho a la identidad

Cuando recuerdo los diferentes establecimientos escolares en los que transcurrió parte de mi vida, no puedo evitar identificar las huellas que dejaron en mí, así como sus nombres y lo que ello implica:

■ Mi escuela primaria, “Juan Lavalle”, en la cual cursé la escolaridad primaria en el contexto de una de las más crueles dictaduras cívico militar, la del año 1976.

Época trágica para nuestro país, en ese momento de mi infancia era inimaginable pensar en nuestros 30.000 desaparecidos, 600 de ellos compañeros docentes. En esta escuela, ubicada en el parque Avellaneda, todos estudiábamos acerca de los actos heroicos de nuestro prócer unitario; sus ideas, luchas y participación en la independencia de nuestro país. Su terrible asesinato nos indignaba y llenaba de tristeza.

En la fecha de su patrono íbamos al parque a recoger flores para colocar en su busto, era una tradición que continuó muchos años; cantábamos su himno que detalla lo cruel de su asesinato y se nos caían las lágrimas… Ahora, repienso y reviso esa historia como adulta.

■ La primera escuela donde trabajé como profesora de Educación Artesanal, hoy Educación Tecnológica, llamada “República de la India” (en la que luego continué como profesora titular durante 15 años). Vivíamos la historia de dicho país como nuestra, haciendo analogías de cada proceso histórico popular, sobre todo, porque esos fueron años muy complicados en la educación (1989 hasta 2001).

El neoliberalismo instalándose, pero también mucha lucha docente contrarrestando este avance, desde la carpa blanca hasta comenzar a organizar por parte del Supervisor de ese momento, señor Héctor Pastorino, la posibilidad de bautizar escuelas con nombres de compañeros docentes desaparecidos de los distritos N°19 y N° 21.

■ En el mismo barrio donde realicé mi Primaria, en el mismo parque donde recogía las flores para el busto del General Lavalle, mi hijo menor realizó su secundaria y fui parte de la cooperadora de la Escuela de Educación Media N° 2 “Ernesto Che Guevara”. Nombre votado por toda la comunidad educativa hace más de diez años; no obstante, el proyecto está sin tratamiento en Legislatura (producto del rechazo de la legisladora del partido Propuesta Republicana). Actualmente, para el Ministerio de Educación aún continúa sin nombre, no así para todas y todos los integrantes de la escuela y del barrio.

En esta escuela viví el entusiasmo, cuando todes, chicas y chicos, llamaban a su escuela “La Che”.

Vi y participé de la organización de viajes de estudio para conocer la vida de su Patrono, la realización del “FestiChé” todos los años (donde ese nombre elegido y toda su historia están tan presentes a través de diversos trabajos educativos), así como de charlas con Juan Martín Guevara y otras personas que tuvieron vivencias con el Che (historiadores, fotógrafos, entre otros), todo lo cual

visibiliza la importancia que tiene para ellos el nombre de su escuela.

■ Hoy me resulta increíble que las escuelas donde tengo cargo, la Escuela 20 del Distrito 19 “Carlos Cacho Carranza” y la Escuela 2 del Distrito 21 “Eduardo Luis Vicente” posean nombres de compañeros desaparecidos, lucha que iniciamos en mis años de juventud (con el fin de poder rendirles el mejor de los homenajes).

Una conquista que debe entenderse como un homenaje que agrega un gran valor a su lucha y compromiso; reconocer que entregaron su vida para tener una sociedad más justa e inclusiva. Esa lucha continúa y trae a nuestros días la necesidad de reafirmar la importancia que tiene el derecho a la identidad y a la educación.



Preguntas trabajadas previamente con los docentes: les alumnos y alumnas quisieron saber sobre la escuela donde Carranza se desempeñó, aspectos de la época, su desaparición y las causas en el marco sociopolítico, la participación de sus compañeros, los motivos de sus luchas realizando un paralelismo con las luchas actuales.

La importancia del nombre y la pedagogía de la memoria

Dice el escritor Borges en su poema “El Golem”:

> Si (como afirma el griego en el Cratilo)
> el nombre es arquetipo de la cosa
> en las letras de 'rosa' está la rosa
> y todo el Nilo en la palabra 'Nilo'.

Rosa, Nilo, Colón, Videla, Alfonsín, Perón, Cacho Carranza, General Lavalle… ¡Cuánto hay en cada nombre!

Historia, cultura, genética, ni más ni menos que identidad. Poder representar el pasado a través del nombre de la escuela remite a la memoria.

Para trabajar la memoria y la identidad son necesarios el estudio y la transmisión de acontecimientos como la última dictadura, experiencias de genocidios, políticas de persecución y exterminio perpetrados en distintas partes del mundo, con el fin de que puedan transformarse en un “puente” que interpele la propia experiencia: me refiero a intentar responder preguntas ligadas a cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable; cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás; cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten los derechos humanos universales.

Por ello, al reflexionar con los chicos y las chicas en la escuela, partiendo del nombre de un maestro desaparecido, sobre todos los



Compañeros de trabajo (Gerardo Cirianni a la izquierda y Daniel López a la derecha) del docente desaparecido “Carlos Alberto Cacho Carranza”, integrantes del Congreso Pedagógico UTE junto a la directora de la Institución María Guillermina Raffa, conversando con docentes, alumnos y alumnas de 5°, 6° y 7° grado sobre la trayectoria docente y militante de su Patrono.

aspectos de nuestro pasado reciente a nivel nacional, provincial, regional y familiar, y con una mirada hacia América Latina y el mundo en una relación recíproca, de alguna manera dialéctica, nos damos la tarea de favorecer una ciudadanía crítica, que ellos y ellas puedan reafirmar nuestra soberanía e identidad nacional, y profundizar el ejercicio de la democracia y respetar los derechos humanos.

En la actualidad y pensando que con el paso de los años esta experiencia en pedagogía de la memoria tal vez tienda a debilitarse, ya

que los docentes y estudiantes más jóvenes no fueron contemporáneos a estos acontecimientos, me pregunto: Desde la educación qué podemos hacer para debatir, cuestionar y comprometer a nuestros chicos y chicas y que puedan ser defensores de la construcción de una nación justa, con una distribución económica equitativa y socialmente desarrollada.

Pensando que los derechos humanos son conquistas sociales, poder transmitirlos por ejemplo a través del nombre de un compañero desaparecido o el Día de la Memoria, Verdad y Justicia, reconociendo, valorando, rememorando y honrando a los que lucharon por todos nuestros derechos, nos permite reforzar y resaltar la idea de responsabilidad, solidaridad, defensa de derechos, participación e inclusión.

■ En las escuelas donde trabajo con estos nombres, que simbolizan lucha, cada 24 de marzo y cada patrono siempre son invitadas personas comprometidas en la defensa de los derechos humanos (abuelas, madres y compañeros que trabajaron junto a los maestros desaparecidos) que dan testimonio con su relato a los estudiantes, con el objetivo de transmitirles un mensaje esperanzador a las nuevas generaciones a través de sus vivencias, de la lucha en común y pacífica.

Este conocimiento es necesario ya que se trata de temas que, si bien refieren al pasado, están íntimamente enlazados con el presente, y por supuesto, con el futuro. Trabajar estos temas en el aula puede contribuir a generar que la memoria no sea solo imágenes fijas que ya no se interrogan por el presente y el futuro de la vida común, pues en ese caso la brecha que separa a las generaciones se ensancha, dificultándose aún más la construcción de espacios propicios para el diálogo intergeneracional. Es decir, se trata de construir una relación entre las nuevas generaciones y lo sucedido en el pasado que no sea ni estática ni pasiva.

■ En el D.E. 19, la escuela N° 20 es la encargada desde hace unos años de llevar adelante el acto de la Memoria cada 24 de marzo. No obstante, todas las escuelas del distrito participan de diversas formas, por ejemplo, eligiendo a oradores, con trabajos de los alumnos y alumnas realizados durante el año anterior en distintas materias, producciones plásticas, esquemas, coreografías y con canciones.

Las escuelas N° 2 del D.E. 21 y N° 23 del D.E. 19 también tienen un Espacio de Memoria, cuentan con un Jardín de la Memoria con árboles, y cada árbol lleva el nombre de un desaparecido. Allí estuvieron presentes Madres y Abuelas, ellas sembraron semillas y plantaron árboles como símbolo de esperanza y de vida.

De esta forma buscamos que los alumnos puedan considerar los múltiples factores que contribuyeron al terrorismo de Estado para no quedarnos solo con las historias personales de quienes testimonian. Si bien es importante no perder de vista las singularidades, no estamos trabajando sobre una tragedia personal o una desgracia, de un individuo o una familia, sino de un proceso colectivo. Poder poner en contexto estas historias y recuperar la diversidad de factores y dimensiones de esta temática, permitirá una mirada más compleja sobre nuestra sociedad y nuestra historia. Por esto



Producciones de alumnos y alumnas de las escuelas expuestas en el acto del "Día de la Memoria, Verdad y Justicia" del Distrito Escolar N° 19. Coreografía en Patín, realizada por alumnos y alumnas de la escuela.



"Abuelas relatoras por la memoria, la identidad y la justicia". Sus integrantes trabajan durante el año en los distintos ciclos de la escuela; luego de sus relatos, muchos de los grados realizan producciones escritas.

es tan importante que nuestras escuelas tengan nombres que nos representan desde nuestra identidad como pueblo, con su historia, sus luchas, sus costumbres, su cultura. ¡Y qué mejor que los nombres de nuestros compañeros desaparecidos en la última dictadura!

Ya son varios los años en que se trabaja de esta forma "La memoria, verdad y justicia" en nuestro distrito y toda la comunidad educativa desarrolla esta propuesta con mucho orgullo, donde se construye colectivamente la identidad y la memoria, se defiende la educación pública como un derecho para todos y todas.

El derecho, en suma, es lucha. Cuán cierto es esto al analizar el derecho a la identidad. ■

Programa: "Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social"

Las Abuelas Relatoras y los Maestros que luchan, siempre

Todos nosotros sabemos algo
Todos nosotros ignoramos algo
Por eso aprendemos siempre
Paulo Freire

María Silvia Prieto y Mirta Tejerina*

A lo largo de la historia de todos los pueblos, los mayores han sido portadores de la memoria, los encargados de relatar a los demás sobre la vida de los antiguos, de su sabiduría, de sus glorias y sus penas. En una sociedad como la nuestra, tantas veces los "viejos" y también "lo antiguo" son marginados, porque también hoy son portadores de verdades. A veces de grandes verdades, otras de pequeños fragmentos, pero que pueden echar luz sobre grandes mentiras…

Las "Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social" no son especialistas ni profesionales en la materia, ni en el arte de la narración. Tampoco son necesariamente víctimas del terrorismo de Estado, aunque en algún caso sí familiares de desaparecidos. El compromiso del Programa es formar parte de esta construcción colectiva agregando un particular modo de accionar: leer en voz alta, intercambiar y transmitir relatos. En este sentido, el ser, muchas de ellas, contemporáneas generacionales de las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo, contribuye a incorporar recuerdos de época y a resignificarlos a partir de esta práctica. La tarea consiste en la realización de encuentros intergeneracionales con niñxs, jóvenes y adultos en los que se reflexiona sobre la historia reciente de nuestro país, los dere-

* Coordinadoras del Programa: "Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social".

chos humanos, la identidad, la memoria, el terrorismo de Estado, la verdad histórica, entre otros temas.

El Programa Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social es un Programa de PAMI que comenzó en marzo de 2006, con el objetivo de colaborar con la lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo, en el marco de las políticas por la memoria llevadas a cabo en ese momento por el Gobierno Nacional. En esa fecha se conformó el primer grupo de Abuelas Relatoras, el "Grupo Llamarada", integrado por mujeres, adultas mayores. Algunas son jubiladas docentes y



otras provienen de otros ámbitos, todas aportan experiencias, miradas, reflexiones. Desde entonces hasta hoy… hubo 14 años de tareas sostenidas. A partir del año 2013 las Abuelas Relatoras se reúnen en instalaciones de la Parroquia de la Santa Cruz, en la Ciudad de Buenos Aires. Durante el período 2006 /2015 se han promovido y generado varios grupos en diferentes lugares de la Patria.

A través del desarrollo del Programa, las y los "Abuelxs Relatores" fueron abriendo camino como transmisores respetados y escuchados desde un lugar de sujetos de derecho. Ha sido develador visualizar el proceso desde la lectura con el alma del texto, cómo se comunica a otros y cómo esos otros se apropian de ese relato y se involucran en un proceso dinámico y que aporta a la construcción de la memoria colectiva, sobre todo en el intercambio con las nuevas generaciones que interpelan con sus preguntas a los adultos. La tarea está basada en una concepción de la historia como algo vivo, en el intercambio de ideas, de visibilizar lo ocultado, negado, censurado…



Las Abuelas recuerdan:

- "Los chicos son espontáneos. Te aceptan, me siento Abuela…"
- "Cuando salí al patio, me rodearon 20 chicos, con expresiones de cariño…"
- "Es participar activamente en la sociedad, relatando historias y cuentos… El acto en el día del Patrono fue de mucha emoción y compromiso con la tarea. Se observó un clima de trabajo, de respeto, de detalle de las pequeñas cosas. Entre otros muchos, se notó en el souvenir con un texto: 'Huellas del pasado, iluminan el futuro'; o en otra escuela, un pañuelito blanco hecho en porcelana fría para usar como un prendedor."
- "Contribuir a la inclusión social, a mantener viva la memoria y esperar que ese horror del pasado no vuelva nunca más a nuestra patria."
- "A través del relato y la memoria recordamos la historia reciente de nuestro país; el golpe de Estado cívico-militar, la dictadura, la desaparición forzada de personas, todos hechos que nosotras vivimos y hoy podemos transmitir, con la convicción de que los pueblos cuando no tienen memoria, no se reconocen a sí mismos, porque es a través de la historia y la memoria que somos quienes somos."
- "Encontré en este Programa, trabajando con niños y adolescentes, el cauce creativo de la memoria. Me siento con una gran responsabilidad ante ellos que aun hoy reciben las presiones de falsas verdades, y silencios que solo quieren ignorar la verdad."

Maestros que luchan, siempre

"… Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra (…). No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión…"

Paulo Freire

En el año 2015 desde el Programa se desarrolló el Proyecto «Caminando la Memoria», y en ese marco también alcanzó cuerpo el Proyecto "Maestros que luchan". El propósito fue la construcción de la memoria colectiva a través del intercambio intergeneracional y la potencialidad del trabajo en conjunto con instituciones y organizaciones del barrio de Boedo de la Ciudad de Buenos Aires donde está ubicada la emblemática Parroquia de la Santa Cruz. En la zona, diseminadas por el barrio, hay "huellas" de historias que están condensadas en las baldosas por la memoria, la estación "Entre Ríos" del subte E lleva el nombre "Rodolfo Walsh", en algunas placas recordatorias, en árboles plantados en homenajes a los desaparecidos, y en los relatos de los vecinos de mayor edad, entre los que se cuentan algunas de nuestras integrantes.

En ese recorrido se detectó la Escuela N°15 D.E. 6, ubicada en Estados Unidos 3141, en el barrio de Boedo que llevaba el nombre Ramón L. Falcón y desde el año 2013 alcanzó el nombre de Jorge Luis Chinetti, un maestro desaparecido.



En esa dirección de trabajo, se fue recabando información acerca de otras escuelas que también llevan nombres de docentes desaparecidos. En el desarrollo del Proyecto, el propósito fue recuperar su historia, el contexto en que se le da su nombre a la escuela, la trascendencia que sea "su Patrono", y la importancia de poner en conversación esta memoria a través de relatos en intercambio con jóvenes, docentes, alumnos y la comunidad en general.

Para alcanzar ese objetivo se trabajó junto con sindicatos docentes: Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), integrante de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y con el Área Educación y Memoria del Gobierno de CABA, quienes promovieron el vínculo con la Escuela Maestro Eduardo Luis Vicente, donde se concretaron los primeros encuentros que siguen hasta el presente.

Durante 2019 se abordó la tarea de relevar escuelas de la Ciudad de Buenos Aires que llevan como patrono el nombre de maestros desaparecidos, víctimas del terrorismo de Estado en Argentina entre 1975 y 1983.

Establecimientos relevados

1. Escuela Primaria Nº 15, D. E. Nº 6, *"Maestro Jorge Luis Chinetti"*, Estados Unidos 3141, Barrio de San Cristóbal / Boedo, CABA.
2. Escuela Primaria Nº 2, D. E. Nº 21, *"Maestro Eduardo Luis Vicente*", Av. Larrazábal 5430, Villa lugano, CABA.
3. Escuela Primaria Nº 20, D. E. Nº 19, *"Maestro Carlos Alberto Carranza"*, y CABET Nº 16 (Centro de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo), Martínez Castro 3061, Villa Soldati, CABA.
4. Escuela Primaria N° 21, D. E. Nº 19, *"Maestro Guillermo José Barros",* Mariano Acosta 2976, Villa Soldati, CABA.
5. Escuela Media Nº 7, D. E. Nº 9, *"María Claudia Falcone",* Malabia 2148, Palermo, CABA.
6. Centro Educativo *"Isauro Arancibia",* D. E. Nº 4, Paseo Colón 1366, San Telmo, La Boca, CABA.

También, en el transcurso de 2019, se realizaron jornadas en algunas de las escuelas mencionadas y actos en homenajes a sus Patronos. Las Abuelas Relatoras leyeron relatos referidos a los Patronos, participaron en el intercambio de opiniones y preguntas en talleres, finalmente los alumnxs elaboraron afiches en los que plasmaron esos contenidos. En ese año hubo encuentros en cuatro de las Escuelas Primarias relevadas: Centro Educativo “Isauro Arancibia”, "Maestro Carlos Alberto Carranza", “Maestro Eduardo Luis Vicente” y “Maestro Guillermo José Barros”. Estas escuelas están ubicadas en barrios periurbanos de la Ciudad de Buenos Aires, su alumnado proviene de sectores populares. Tienen en común el trabajo cotidiano y comprometido de los docentes por una educación pública de calidad e inclusiva, ellos son referentes respetados y próximos de la comunidad cercana. En ese marco han desarrollado contenidos relacionados con la memoria, la identidad y la promoción de derechos. Este clima de trabajo facilitó la dinámica de los encuentros con las Abuelas Relatoras.



En cada establecimiento, la llegada de las Abuelas Relatoras es, de cierta manera, un acontecimiento. Los directores y docentes valoran mucho el Programa y así se lo transmiten a los alumnos. Hay una preparación previa, en carteles sobre la temática, o de bienvenida, en las nociones básicas que los niños manifiestan… En algunos casos estos

Voces y sentires de les alumnes se reflejaron en el trabajo en talleres y en los afiches que realizaron junto a sus docentes.



Chicas y chicos dicen....

- *Se los llevaron por pensar diferente y decirlo. - Por defender los derechos de los demás. - Por decir lo que sentían. - Por luchar por los Derechos Humanos. - Por defender mis derechos. - Por no tener miedo de los militares y pensar diferente.*
- *Los militares se impusieron por el poder de las armas.*
- *¿Qué significa «clandestino»?*
- *¿Por qué no se fue del país durante la dictadura? Supongo que no se fue porque quería enseñar a sus alumnos lo que estaba pasando.*
- *Fue un hombre solidario que ayudaba a las personas. Fue un maestro muy bueno. No solo fue un maestro, sino que también fue un militante.*
- *Porque él ayudaba a los demás para sentirse seguro con los demás.*
- *La escuela tiene su nombre porque fue un maestro militante, al ser eso era solidario, defendía los derechos. Era buen maestro y ayudaba a la gente.*
- *Era un maestro de grado, era muy solidario y fue secuestrado por la dictadura, por eso la escuela se llama así…*
- *La escuela lleva su nombre porque él luchó y no se rindió.*

encuentros se realizan el Día del Patrono o en el transcurso de la jornada de conmemoración del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

Las Abuelas Relatoras transmiten los relatos con afecto y firmeza en las verdades históricas de las cuales, en muchos casos, han sido contemporáneas. Lxs niñxs responden con reciprocidad y con muestras de cariño y reconocimiento, de interés y curiosidad para conocer más.

Fruto del proceso de investigación sobre estos docentes, desde el Programa Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y Inclusión social se arriba a la conclusión de que los maestros Guillermo José Barros, Jorge Luis Chinetti, Eduardo Luis Vicente y Carlos Alberto Carranza trabajaron en escuelas ubicadas en barrios populares, entre los más humildes de la Ciudad de Buenos Aires, y lucharon por la inclusión de los alumnos y sus familias. Eran delegados gremiales y militantes políticos, cuyo afán fue constituir un sindicato que reivindicara la condición de trabajadores de la educación de los maestros y docentes. Fueron dirigentes y militantes de la AUDEC (Asociación Unificadora de Educadores de Capital), entidad fundamental para la posterior constitución de la Central Unificadora de Trabajadores de la Educación (CUTE), de nivel nacional, proceso que con el tiempo culminó en la CTERA.



Es importante recordar el protagonismo de Isauro Arancibia, Secretario General de ATEP (Asociación Tucumana de Educadores Provinciales), quien junto a Marina Vilte fueron fundadores de CTERA. Él fue el primer Secretario Adjunto de la misma. Fue acribillado el 24 de marzo de 1976 en la puerta del Sindicato. Marina Vilte, Secretaria General de ADEP, continúa desaparecida. Esta condición, el fuerte compromiso docente por la inclusión de les alumnes y sus familias, pone de manifiesto el objetivo político de la dictadura cívico militar de descabezar esas organizaciones, asesinar y hacer desaparecer a estos maestros y destruir el proyecto político y gremial solidario. Esto es lo que se pretendió silenciar. Ellos forman parte del colectivo de más de 850 docentes víctimas del terrorismo de Estado. ■

ABUELAS RELATORAS QUE HAN PARTICIPADO DE ESTE PROYECTO:
Rita Almaraz, Raquel Cemborain, Pilar Fernándezc, Clotilde Gómez Ruiz, Lidia González, Beatriz Nocetti, Cristina Sotomayor, Mirta Velázquez, Olga Vicente.

Coordinación gral.: Lic. María Silvia Prieto. Correo electrónico: mariasilviaprieto@gmail.com
Coordinación operativa: Lic. Mirta Tejerina. Correo electrónico: mirtatijerina@yahoo.com.ar

2 **Identidades** e **infancias** en perspectiva **Artística - Cultural**

Compartir luchas con voces propias, encantos y descubrimientos / Jornada Curricular





El XXIV Congreso Pedagógico nos convocó a debatir, a compartir experiencias y a desarrollar saberes como trabajadores de la educación en todo el sistema educativo de la Ciudad. La *Educación Pública en lucha* fue y es el día a día para les docentes, para todes les trabajadores y para la ciudadanía, Por eso en el XXIV Congreso, en estas luchas intensas por la dignidad de las personas y del trabajo, sumamos *Lecturas y registros pedagógicos* en la *convivencia ciudadana*. Les curriculares participamos activamente en nuestras Jornadas y en el Encuentro Interniveles y Modalidades. Fue un año en el que fuimos objeto de medidas que afectaban nuestros derechos por parte del gobierno de la Ciudad. Luchamos de muchas formas para revertir esas situaciones, escribimos y nos expresamos en diversos espacios. Compartimos nuestras propuestas en la Jornada Pedagógica dando lugar como siempre a nuevos desafíos lle-

nos de encantos y descubrimientos. Luego algunes expositores se comprometieron en un ejercicio del derecho a la escritura desarrollando nuevas presentaciones con acompañamientos a distancia y con versiones finales de sus ponencias ante ponentes de otros Niveles y Modalidades educativas. Podemos leer en la web de UTE varios escritos de docentes curriculares.

¿Hasta dónde percibimos y sentimos la imaginación y la creatividad de cada uno de les maestres curriculares? ¿Cómo hace un profesor curricular para llegar a cada niñe? ¿Cómo despierta el interés en su materia? ¿Para qué queremos involucrar a les estudiantes en esas áreas de conocimiento? Estas son algunas de las preguntas que rondan mentes y cuerpos de un docente curricular cuando comienza a planificar una de las tantas clases que dicta en la semana. Y todas esas preguntas, más las que luego inevitablemente surgen una y otra vez, encuentran respuestas en las ponencias de les compañeres.

En cada una de ellas vemos la apertura de les maestres curriculares para transmitir sus conocimientos en las aulas, la dedicación que impone el reconocimiento de lo propio, la creatividad para enseñar reinventando lo colectivo, la lucha por construir identidad y sobre todo la enseñanza del respeto. Respeto por ese símbolo patrio que nos hermana. Respeto por esa técnica plástica que nos identifica como pueblo. Respeto por esos instrumentos autóctonos que nos aúnan como colectivo cultural. Respeto por las danzas folklóricas que rescatan el género invisibilizado. Respeto por el cuerpo que nos pertenece y sobre el cual tenemos pleno derecho.

Podríamos continuar enumerando el respeto a cada uno de los motivos, sentidos, que llevan a un profesor curricular a presentar su clase y nunca terminaríamos la larga lista… Por eso es loable destacar que ese respeto aparece enmarcado siempre como una exigencia ética y de acuerdo con marcos legales que no hacen más que proteger y transmitir nuestro patrimonio cultural. En síntesis,



cada una de las acciones de les maestres curriculares frente a sus grupos de alumnes está basado en el respeto por nuestras raíces culturales; esas raíces que nos hermanan en nuestra propia Patria pero que a su vez nos hacen parte de la Patria Grande.

En esta misma línea de trabajo nos proponemos como Área continuar en el 2020. Un año que nos encuentra con nuevos desafíos pero también con un contexto político distinto a nivel nacional. Un contexto que seguramente nos permitirá desarrollar más libremente nuestro pensamiento y el sentir nacional y popular, que nos facilitará posicionarnos a nivel jurisdiccional desde una postura más firme y acompañada.

En la esperanza de un marco político más afín a las conquistas colectivas desde lo nacional y sabiendo de la constante lucha en lo jurisdiccional, continuaremos convocando a nuestres docentes curriculares de las distintas materias a un nuevo Congreso, que solo puede darse haciendo memoria de nuestras luchas, reconociendo nuestros logros, leyendo y releyendo nuestros escritos y los de nuestros referentes.

Graciela Soiza

Secretaria de Educación Curricular

El Arte en la Ciudad

resiste, construye y sueña





La oferta educativa orientada a saberes específicos del Área Artística no tiene el reconocimiento que merece en la actualidad. La Educación Artística tuvo que luchar para hacerse de un lugar en el sistema. Hasta el año 1974 las escuelas con sus diferentes lenguajes no pudieron estar presentes en los barrios periféricos de la ciudad de Buenos Aires. Recién entonces, en ese año tan particular, se crean las escuelas específicas en los distintos lenguajes: Magisterios, esto permitió que miles de estudiantes pudieran acceder a una Educación Artistica con una propuesta integral de formación.

Lo que sigue no es un tema menor ni el raconto histórico ni la sola mención del lugar de la formación artística para los jóvenes estudiantes de la Ciudad. El año 2019 estuvo signado por dos hechos que marcaron a fuego esta cuestión. Aunque parezcan historias distintas, se encuentran en un punto y tienen un denominador común.

Primer hecho. El gobierno de Rodríguez Larreta intenta mudar de su edificio original la Escuela de Cerámica N° 1 del barrio de Almagro, sitio que fuera casa del legendario maestro de Ceramistas Fernando Arranz y que también representó un legado para las generaciones futuras; tras su muerte pasó a ser una donación para un fin determinado como casa de estudios. El lugar al que se pretendía mudar la escuela estaba nada más ni nada menos que a siete kilómetros de distancia. Esa trasnochada idea era tan traumática para

las familias y para los alumnos que la medida tuvo que ser fuertemente resistida por los propios estudiantes, las familias y la comunidad toda. Los padres optaron por una modalidad artística y eligieron esa institución por la cercanía de sus hogares. La decisión política del Ministerio de Educación, inconsulta y arbitraria, pretendió avanzar con una historia institucional, derechos de estudiantes familias y trabajadorxs de la educación que se verían afectados. Por si fuera poco debe agregarse que no existe un solo medio de transporte directo que los llevara a ese nuevo edificio. Es más, las familias eligieron la Modalidad y la Escuela por sus particularidades y proximidad para también favorecer una dinámica familiar lo más ordenada posible. De manera compulsiva y sin generar espacios de diálogo, las autoridades pretendieron arremeter con este cambio atropellando derechos que la justicia reconoció oportunamente, dando la razón a la comunidad para que se frenará esta intentona.

Segundo hecho. La ESEA Rogelio Yrurtia tuvo que pasar por una odisea increíble para conseguir la mudanza de su edificio original en Av. Juan Bautista Alberdi 4754 al 4139 en la misma avenida. Si bien las actividades se desarrollaban normalmente en el viejo edificio, las instalaciones quedaban pequeñas frente a la creciente matriculación año a año y la demanda del barrio por una oferta educativa diferente y de fuerte formación artística. Las instalaciones (del viejo edificio) pertenecieron originalmente a una Escuela Primaria, la Nº 17 del D.E.13, y aunque se efectuaron adaptaciones y reformas profundas nunca pudo cubrir con las expectativas previstas. Desde hace más de una década la comunidad venía pidiendo con diferentes acciones la construcción de un nuevo edificio que cumpliera con las demandas lógicas para una escuela de Bellas Artes. No está demás señalar que en el viejo edificio no había espacios dedicado como por ejemplo para la experimentación de diversas técnicas o Sala de Exposiciones, entre otras.

Finalmente con la lucha de la comunidad educativa, una ley de la Legislatura porteña y las distintas gestiones con el gobierno en la Ciudad de Buenos Aires, se consigue exitosamente la construcción



de la nueva escuela. Aulas para la modalidad de Bachiller y talleres pensados para cada cátedra con sus respectivas demandas. Taller para realizar talla en madera y Taller para hacer soldadura en hierro, Taller de modelado para lograr los respectivos vaciados, Taller de pintura, de dibujo, de grabado y una sala acondicionada para Historia del Arte.

Desde que llegaron lxs docentes, lxs no docentes, lxs alumnxs y el equipo de conducción al nuevo edificio no dejaron de sorprenderse frente a las bondades de las instalaciones y a las restricciones planteadas por el Área de Educación Artística y autoridades del Ministerio de Educación, más de diez aulas estaban (y siguen) vedadas a la institución. Con el correr de los días y los meses entendimos que el objetivo que se buscaba era insertar otra escuela en la misma Rogelio Yrurtia, desconociendo las resoluciones de la Legislatura. Paradójicamente se iba repitiendo el mismo padecimiento que en el viejo edificio, con la misma cantidad de aulas, sin posibilidades de crecer en matrícula para el barrio y ofreciendo una modalidad educativa artística limitada. Estamos subrayando el lugar legítimo del Arte en la Educación y denunciamos que desde la óptica del gobierno actual en la ciudad de Buenos Aires no se hace más que privilegiar el valor inmobiliario de los predios educativos liberados para



una especulación meramente rentable desde lo económico y no invertir en la creación de nuevas escuelas.

¿Por qué señalamos todo esto? Porque el Arte en la Educación merece su necesario y reconocido lugar en los distintos Niveles y Modalidades. La Educación Artística es una Modalidad y un Área propia del conocimiento donde se construyen saberes específicos. Y esta jerarquización que merece el Área para con todos sus Niveles de enseñanza en la políticas públicas educativas no se corresponde con la realidad que se vive; hay que invertir más en infraestructura, cargos y horas, como también en recursos pedagógicos y materiales propios para cada disciplina.

Nuestra especificidad, y cada lenguaje (Danzas, Visuales, Teatro, Música y Cerámica) tiene su particularidad, en todos existe un vínculo pedagógico que no se puede reemplazar y menos suplir con la virtualidad a través de una pantalla. A través del Arte estamos achicando brechas. Nuestros alumnxs de Nivel Terciario obtienen reconocimientos en distintos certámenes. Dichos logros se producen en las circunstancias dadas pero bien podríamos soñar con otros horizontes donde cada una de las Artes tuviera el apoyo oficial para destacarse con todo su potencial. Particularmente aquí, en los niveles Terciarios de nuestras escuelas, en los Profesorados tan amenazados ante la creación de la impuesta UNICABA, que en la actualidad se encuentran sin recursos y con cargos que aún no han sido creados y cubiertos. Las Escuelas Superiores de Educación Artística, en distintos lenguajes, dependientes de la Dirección de Educación Artística no cuentan con una real inversión y la necesaria mirada pedagógica de las artes que permita seguir fortaleciendo la unidad académica de los trayectos formativos en los diferentes niveles de la Educación Artística.

Lo curioso en todo lo descripto es que para cada evento de carácter oficial se les solicita a las conducciones de las escuelas que tengan a bien colaborar con la participación de alguna intervención artística. Y nuestros chiquxs sobresalen con sus obras en las distintas disciplinas. En tanto se corre el riesgo de apelar al Arte desde una mirada decorativa y no como un factor que posibilite pensamiento y oportunidades de cambio. El Arte es transformación, es creatividad, es al mismo tiempo la oportunidad de pensar críticamente y proponer una sociedad más justa.

Nos invitamos una vez más a pensar en la función del Arte no solo desde la perspectiva individual como el sistema pretende instalar, sino desde un compromiso colectivo como una herramienta para comunicar y denunciar si fuera necesario algún tema cercano a la realidad inmediata.

La Educación Artística y sus diferentes lenguajes plantean una relación para con les otres que modifica los vínculos, el reconocimiento de otros aportes y de los diversos puntos de vista manifestados en la propia observación del trabajo de otres. Una sociedad que produce y tiene un tiempo para la contemplación y el disfrute creativo puede no solo mejorar sus relaciones sino alcanzar un grado de mayor justicia social.■

Carlos Guerrero
Secretario de Cultura

Temis Saccomanno
Secretario de Educación Artística

Palabras clave:

Identidad.
Manuel Belgrano.
Autorretrato.
Muralismo.
4to. Grado.

Curricular / Primaria / Educación Plástica /

Yo quiero a mi Bandera

Construyendo un colectivo de identidades

Mariano González*



Cuando hablamos de identidad, ¿de qué estamos hablando?

La identidad está presente en todes y cada une de nosotres, tan diversa e infinita como la infancia en la escuela. Es aquel conjunto de rasgos característicos y particulares que tenemos les individuos: nuestras actitudes y habilidades, el carácter, el temperamento, nuestras virtudes y también nuestras carencias, todas las cuales permiten que seamos distintes de les demás, haciéndonos úniques e irrepetibles.

Esta identidad personal permite reconocernos a nosotres mismos como individuos, en función de cómo cada une se percibe, sabe y tiene conciencia de sí, distinguiéndole del resto; esta identidad nos acompaña desde nuestra más temprana edad, y se va construyendo –y deconstruyendo– a lo largo de

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

nuestras vidas. Aunque estamos permanentemente cambiando nuestra fisonomía y nuestra forma de ser, de sentir o de pensar; hay algo que se mantiene inalterable en este proceso de transformación: la convicción de que somos la misma persona en todo momento. Tenemos conciencia de nuestra propia identidad porque tenemos memoria, sin ella sería imposible nuestro propio reconocimiento: Soy, porque sé quién fui.

Pero esta construcción identitaria de cada persona, si bien se construye desde lo individual, está unida indefectiblemente a la construcción de una identidad colectiva: somos, porque hay un otre que nos complementa; somos, porque hay un otre que nos asume y reconoce; somos, porque compartimos afinidades y diferencias, y porque todes ocupamos un lugar fundamental en el entramado social. Adquirimos una identidad personal por nuestra pertenencia a una familia y a una comunidad.

Compartimos nuestra individualidad con les demás, quienes con sus individualidades ayudan a determinar quiénes somos. La nacionalidad, la lengua, el territorio y las tradiciones son rasgos culturales que son interiorizados por cada une de nosotres, y que nos brindan un sentido de pertenencia; porque pertenecer significa formar parte de algo, tener conciencia que junto a un otre somos parte de un conjunto.



Yo te saludo, bandera de mi Patria

En esta construcción identitaria colectiva, les niñes de 4° grado de nuestras escuelas públicas primarias, transitan por un momento particularmente entrañable y fundamental que se fija en sus memorias; en él se encierra un conjunto de valores representativos del "ser nacional", esa identidad colectiva compuesta por una pluralidad de factores naturales, históricos y psíquicos que viven en la conciencia histórica de un pueblo y determinan su forma ser. Este hecho, que podríamos considerar fundacional en la vida de nuestros niñes, es: "La Promesa a la Bandera".

Todos los 20 de junio, en todas las escuelas de nuestro país, miles de chiques prometen lealtad a la bandera argentina en conmemoración del fallecimiento del general Manuel Belgrano. Al realizar esta promesa, les niñes asumen un compromiso de lealtad con nuestro símbolo patrio. Pero este acto no solo implica lealtad a la bandera y un tributo a la memoria de quienes nos antecedieron en la vida y construyeron nuestro país, también contempla la idea de que cada uno de les niñes afiance su sentido de pertenencia al gran pueblo argentino y a los valores de la argentinidad, asumiendo de este modo un compromiso no solo con sus compañeres, con sus familias y con el resto de la sociedad, sino con elles mismes.

> "Lo que los niños hacen no es jurar lealtad a un paño, sino a todos los argentinos: esa promesa implica reverencia a la historia, tradiciones y sacrificios hacia quienes combatieron por la libertad de Argentina."
>
> Carrillo Bascary, historiador rosarino.

La bandera nos agrupa, nos identifica, nos hace parte de una comunidad, de una nación en donde todes somos iguales; es la que nos cobija dándonos un lugar de pertenencia, aun siendo diferentes o proviniendo de distintos lugares.

Para les niñes, es la que se iza todos los días al entrar a la escuela, la que se lleva en una remera, la que nos identifica en el fútbol y nos dice "soy argentino".

Para les docentes, la bandera es la que nos acompaña desde que elegimos esta profesión, y nos marca el horizonte de un país, que pese a las dificultades, amamos más que a ningún otro.

Yo quiero a mi bandera, murales colectivos

"Yo quiero a mi bandera" propone abordar el concepto de identidad e identidad nacional mediante la elaboración de una producción colectiva y socializada (un mural), con alumnes de 4° grado; toma como eje central discursivo la articulación de contenidos curriculares específicos del área de Educación Plástica y del área de Ciencias Sociales: el retrato y la creación de la bandera.[2]

Bajo esta premisa les niñes y yo nos preguntamos: ¿Qué nos hace ser como somos?, ¿qué nos identifica y acerca a los demás?, ¿qué nos representa?...

Abordamos estos interrogantes a partir de conversarlos y del intercambio de ideas y miradas; de la lectura, de la observación y el disfrute de material audiovisual; y de incorporar conceptos plásticos como el de muralismo, ensamblaje –*assemblage*–, retrato y autorretrato, socializándolos entre todes.

Desde niñes en la escuela, nuestro primer rasgo personal identitario es el nombre; acto seguido, la cara. Con estos dos rasgos inseparables nos dábamos a conocer constituyéndonos como individuos. Pero a esa identidad personal y única que comenzaba a transitar por las aulas, los pasillos y patios de la escuela, con nombre y rostro propio, se sumaba la construcción colectiva: somos así porque nos han educado de esta manera, la familia, les amigues, les maestres, el entorno; cada instante de nuestra vida nos hace ser nosotres mismos. Si no tuviéramos las aficiones que ahora de algún modo nos constituyen, seríamos otras personas, porque no eligiríamos los mismos juegos, no iríamos a los mismos sitios, no escucharíamos la misma música, ni seguiríamos a nuestro equipo de fútbol; quizá no tendríamos tantes amigues…, o tal vez tendríamos más…, o serían diferentes.



Fue entonces que encontré en el autorretrato una llave cómplice que permitiese ser el medio para que cada une de les niñes se presente y represente su identidad, confluyendo todas en una identidad colectiva: la bandera argentina; un mural donde todes sean partes del todo, alumnes y maestres, como jirones de un mismo paño.

El autorretrato, como la imagen de una persona realizada por ella misma, donde se representan los aspectos más importantes de uno y de una, y las cualidades que mejor lo caracterizan; y la bandera nacional, como el emblema patrio por excelencia que nos representa a todes aquelles que nos sentimos parte de esta nación.

¿Qué ves cuándo me ves?

La producción del mural de la bandera argentina es un proyecto surgido en el año 2016 y sostenido en el tiempo hasta hoy, en el marco de la escuela pública y dirigido a les niñes y docentes de 4° grado. Se proyectó en tres etapas: una primera, introductoria al tema del retrato y al concepto del mural relacionado con la identidad; y también de acopio de materiales. Una segunda etapa, de producción de los autorretratos; y una tercera etapa, de armado y montaje del mural.

- *Primera etapa:* es el momento del diálogo compartido y del intercambio de ideas, pensamientos y miradas. En esta etapa introductoria se explora la historia del retrato y el autorretrato en las Artes Plásticas; vemos cortos como *"Women in ar*t" y *"Mona Lisa descending a Staircase*", o leemos libros álbum como *"Monstruos en*

[2] "Yo quiero a mi bandera", 2016, 4to. A y B, Esc. 10, D.E. 11; 2017, 4to. A, Esc. 10, D.E. 11; 2018, 4to. B, Esc. 24, D.E. 11.



el pelo" de Brocha, o el fantástico cómic *"Frida es extraña como yo*". También nos adentramos en el muralismo y otras técnicas plásticas, como el ensamblaje, que iremos haciendo juntes en las siguientes etapas.

En este periodo nos ocupamos de conseguir y juntar materiales para realizar nuestro mural: maderitas o tacos de madera de diferentes tamaños y espesores, donde cada une realizará su autorretrato, espejos para mirarse y dibujarse y témperas para pintar y pintarse.

- *Segunda etapa:* Aquí cada une, alumnes y docentes, pondrán manos a la obra, porque la intención del mural es que sea realmente colectivo y participen niñes y grandes.

  ¡Es el tiempo de autorretratarse! Cada alumne y les docentes de 4° grado –maestre de grado y maestre de Plástica, APND–, realizará su autorretrato sobre un taco de madera, de medidas y espesores variables, con la intención de reafirmar el concepto de diversidad, utilizando espejos para mirarse y poder dibujarse; luego los pintarán.

  Cuando todos los retratos estén pintados, se ubicarán armando un gran ensamblaje, para definir qué retratos ocuparán cada uno de los tres campos de color (celeste, blanco, celeste) que compongan la bandera argentina; y se pintará el fondo de la madera del color que corresponda, diferenciándolo de la figura retratada.

- *Tercera etapa:* con todos los autorretratos listos y ubicados en su posición definitiva, se armará la estructura del mural para que queden todos unidos conformando una gran bandera argentina.

  Barnizado y terminado, el mural se coloca en una pared de la escuela y se lo amura, como un recuerdo imborrable en toda la familia escolar, testimonio de ese acto único e irrepetible que es la "Promesa a la Bandera".

Cada año, cada nueva generación de alumnes que realicen la "Promesa a la Bandera", dejará sus retratos en estos murales, como vivo recuerdo de su paso por la escuela, como una huella indeleble que quedará registrada en la memoria de todes les que hacemos la escuela pública.

A modo de conclusión

"Mucho me falta para ser
un verdadero padre de la Patria,
me contentaría con ser un buen hijo de ella."
Manuel Belgrano

> *"1. Los Estados Partes se comprometen a respetar, el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.*
>
> *"2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad."*
>
> Convención sobre los derechos del niño, artículo 8.

Pensar una identidad colectiva de nuestros niñes, propios o no, hermanes de la Patria Grande (bolivianos, peruanos, paraguayos, venezolanos, colombianos, dominicanos) o del otro lado del mundo (chinos, coreanos o de Europa del Este), nativos o naturalizados, sin importar credos, color o nacionalidades, que habitan nuestras escuelas día a día…, es pensar un futuro donde las diferencias y particularidades no sean un condicionamiento, sino una posibilidad; donde la diversidad como dato de la realidad escolar argentina esté sostenida en la inclusión y la

equidad; y donde les niñes sean protagonistas de la transformación escolar. Pensar una identidad colectiva de nuestres niñes es pensar en un futuro mejor.

Desde nuestro lugar de Maestres Curriculares de Plástica de la escuela pública debemos transformar nuestra labor pedagógica permitiéndonos la posibilidad de construir un nuevo modelo de escuela crítica y participativa, teniendo como perspectiva, a través del trabajo grupal, la innovación pedagógica, la democratización del conocimiento y la transformación de la escuela. Donde seamos protagonistas en la práctica docente y en su investigación, y no solo reproductores de conocimiento.



En estos últimos tiempos, se intentó vaciar de contenido nuestra historia, cambiando próceres por "animalitos" o atribuyéndoles "angustia" a sus deseos emancipadores, primó la patria de unos pocos por sobre la Patria Grande, se priorizó la meritocracia por sobre el trabajo colectivo y hermanado, se enalteció vivir en la incertidumbre y se mancilló al trabajador de la educación desprestigiando la carrera docente… Gracias a la lucha indeclinable de todes, logramos dejar atrás esos tiempos. La Escuela Pública, ayer y hoy, enseña, resiste y sueña, y sigue construyendo sentido de pertenencia en todes y cada une de les niñes que colman sus aulas. Porque construir sentido… tiene sentido. ■

Link al *video*:
http://youtu.be/ASxZPnP8UuE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Batallán, Graciela, Liliana Dente, Marina Visintín (coord.) (2018). *Crítica y transformación escolar. La investigación de la práctica.* Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

• Boivin, Mauricio F., Ana Rosato, Victoria Arribas (204), *Constructores de otredad, Una introducción a la Antropología Social y Cultural*, Buenos Aires, Antropofagia. 3ª. edición, 1ª. reimpresión.

• Contino, Andrea (2009). *Niños, objetos, monstruos y maestros*. Barcelona, Graó.

• *Convención sobre los derechos del niño,* 1989.

• González, Mariano. "Barrios modulares, Construyendo identidades". XXIII Congreso Pedagógico, UTE (2018).

• Hernández Arregui, Juan José (2005). *¿Qué es el ser nacional?* Buenos Aires, Ediciones Continente, (Edición original 1963.)

• "¿Qué significa la promesa a la bandera?" Diario Río Negro (2018).

• Vagnoni, Pablo D. *"Aportes, problemas y reflexiones en torno a la educación y a la identidad"*. XXIII Congreso Pedagógico UTE (2018).

Palabras clave:
Identidades. Memoria.
Fileteado porteño.
Patrimonio intangible.
Arte popular.
Barrios Porteños.
Parque Avellaneda.

Filetes sobre rieles

El viaje de aprender no es sólo una metáfora de recorrido, trayecto o tramo. El viaje son los altos y bajos, los túneles y árboles misteriosos, espejos o escaleras que nos hacen pasar de un mundo a otro, alcanzar la luna con las manos o atravesar la frontera del laberinto. **

Andrea Delgado y Patricia Quijarrubia*



* Maestra de Educación Plástica y coordinadora de "Aulas a cielo abierto", respectivamente.
** Prólogo de Chiqui González al libro de Leandra Bonofiglio, *Conjugaciones. Hacia una educación ética y estética,* Rosario, Remanso, 2014.)

Viajando se fortalecen las pinceladas

Venimos a proponerles un viaje histórico que une una escuela pública y un espacio verde y público de la ciudad de Buenos Aires. Un viaje que también enlaza tiempos pasados y presentes. La escuela es la Nº 9 D. E. 13 "Homero Manzi" y el espacio verde es el Parque Avellaneda, articulando espacios, saberes y propuestas culturales se desarrolla el proyecto educativo "Aulas a cielo abierto" desde el año 2001.

Invitamos a un viaje no lineal, con avances y diferentes momentos simultáneos

El Parque Avellaneda está ubicado al sudoeste de la ciudad de Buenos Aires, formado por 38 hectáreas repletas de árboles añosos, con aves en libertad y destacados edificios históricos: un Antiguo Natatorio, hoy EMED N° 2 DE 13 y Centro Cultural; un Antiguo Tambo, hoy Centro de Artes Escénicas y una Casona de mediados del siglo XIX, hoy sede de la Gestión Asociada y de Planificación Participativa que caracteriza a la organización de este espacio público, también aquí funciona el Centro de Arte Contemporáneo.

El viaje que venimos a proponerles será en el Trencito del Parque que desde 1936 en forma discontinuada recorre 1,5 km desde la estación Onelli. En su locomotora y en sus vagones lleva recuerdos de infancias de siempre, bienvenidas y despedidas, equipajes tangibles e intangibles... Durante el trayecto del viaje vamos a compartir especialmente un interrogante ¿cómo es que un

grupo de niñas/os de 5°de una escuela pública del barrio de Mataderos fileteó los nombres de la locomotora y los vagones? Tal vez todo comenzó cuando una mañana de primavera, cerca de la puerta de ingreso a la Casona de los Olivera, nos encontramos Andrea y Patricia con nuestras experiencias, una docente fileteadora y otra coordinadora de “Aulas a cielo abierto”. Allí intercambiamos, le comenté el proyecto de fileteado que veníamos desarrollando desde principio de año en la escuela, “El fileteado porteño, el arte público en la escuela y sus repertorios visuales”. El disparador de dicho proyecto fue el nombre de nuestro patrono Homero Manzi. La técnica del fileteado está íntimamente ligada al tango, como la de nuestra escuela y nuestro barrio. Uno de nuestros objetivos, entre otros, consistió en acercar a los/as chicos/as a esta técnica de pintura popular que se fue transmitiendo de fileteador a aprendiz durante este último siglo en varios barrios de nuestra ciudad. Pudimos compartir y preguntarnos: ¿cómo el arte popular manifiesta las identidades diversas? ¿Cómo valorar la propia cultura y respetar las otras en la diversidad? Y fue creciendo el fileteado en aulas a cielo abierto…

Para este proyecto trabajamos en conjunto con diferentes áreas. Con el área de Tecnología --a cargo de la docente María Victoria Amarilla-- se armaron los transportes, carros, camiones, colectivos y trenes que luego serían fileteados. Justamente el fileteado porteño tuvo su origen en las fábri-



cas y los talleres de carros, donde los primeros pintores crearon su estilo y su técnica. Los pioneros del fileteado porteño fueron moldeando el oficio, trabajando en la ornamentación y en la decoración de los vehículos. Sin embargo, en plena dictadura cívico militar fue prohibido el fileteado en los colectivos por la Secretaría de Transportes y Obras Públicas (SETOP), Nº 1.606/75. No es casual que para la misma época el Parque que hoy está recuperado por los vecinos y trabajadores, estuviera totalmente abandonado.

En el año 2006 fue derogada dicha ley y en el año 2015 el fileteado porteño fue declarado patrimonio intangible de la humanidad. Tampoco es casual que el patrimonio del Parque solo pudo recuperarse con la llegada de la democracia, gracias al compromiso de los /as vecinos/as y trabajadores y de algunas gestiones gubernamentales, su forma de organización está plasmada en la ley 1.153 (2003).

Desarrollamos el proyecto también con el área comunicacional, integrando al proyecto de radio REC (Red Escuela y Comunicación) con la profesora Paula Salbochea. Los/as chicos/as realizaron entrevistas en la escuela y en el Parque, cual periodistas en busca de información y expresando sus propias ideas. Hacia fines de octubre se emitió el programa en Radio Riachuelo FM 100.9.

De la sinergia entre ambos proyectos: “Aulas a cielo abierto“ y “El fileteado porteño, el arte público en la escuela y sus repertorios visuales” nació “Filetes sobre rieles” que abrió la oportunidad para poner en valor los aprendizajes realizados en la es-



cuela. “Filetes sobre rieles” concretó los acuerdos N° 192, 194 y 235, de la Mesa de Trabajo y Consenso de los cuales surgieron, a partir de varios plenarios laboriosos, los nombres para la locomotora y para los vagones. Los nombres para la locomotora acordados fueron: Ley 1.153 y Mesa de Trabajo y Consenso. La Ley mencionada es la que estructura la forma de organización del Parque, instalando la participación entre vecinos/as trabajadores y gestión estatal.

Se presentó la propuesta general en el plenario del mes de septiembre de la Mesa de Trabajo y Consenso, y en el plenario de octubre se llevaron los bocetos /diseños elaborados por los/as chicos /as en la escuela. Es decir, hubo un trabajo mancomunado entre la escuela y el Parque.

Unas semanas después, los/as chicos/as de 5° de la Escuela Homero Manzi, acompañados por su docente de grado Anabella Ferrara y la profesora de Plástica recorrieron el Parque Avellaneda a través de un paseo pedagógico denominado “Viajes y viajeros”. Un paseo que buscaba encontrar respuestas colectivas a algunas preguntas: ¿Ayer una Chacra, hoy un Parque?, ¿La Casona es un museo?, ¿A qué lugares reales e imaginarios pueden llevarnos el trencito y las obras de arte? ¿Hay un Cabildo abierto en el Parque?

Promoviendo el mundo de los viajes urbanos imaginarios, fantásticos y la poética del viajero transcurrió el recorrido. La Casona es un edificio asombroso donde la historia se enlaza con el arte, las huellas materiales del pasado abrazan los mundos imaginarios del arte.



Durante el resto del viaje se fue desarrollando el proyecto; hubo, como en todo viaje, idas y vueltas, colores y pinceles, papeles transparentes y carbónicos, punzones y témperas, hojas de acanto y acrílicos a la tiza y al agua.

Preparándonos para el gran día

Todo fue un proceso en diferentes etapas. En primer lugar se preparó la composición para diseñar los bocetos, luego se presentaron en la Mesa de Trabajo y Consenso. Posteriormente, se dispusieron los chapones y las valijas en la escuela. Se limpiaron, lijaron y fondearon, se dejaron listos para pasar los bocetos. En otras clases se realizó el tradicional espúlvero (pasar el dibujo a la superficie -chapa y madera-) para después pintar las formas en plano lleno, y luego completar con las luces y las sombras.

Hubo que practicar durante varias clases con la nueva herramienta, el pincel de pelo largo carga. ¿Cómo cargar de pintura el pincel? ¿Cómo mantener el pulso firme? ¿Cómo deslizar el pincel? ¿Cómo mezclar colores sobre los fondos buscando complementos y simetrías? ¿Cómo elegir entre todos los colores más adecuados?

En la estación Onelli:
entre campanas y ornatos

Y en el mes de noviembre, bajo la sombra de los lapachos en flor se realizó la jornada es-









pecial en la estación Onelli en el Parque Avellaneda. La jornada tuvo varios momentos:

- Una ronda de bienvenida y juegos de presentación diseñados por practicantes del Instituto de Tiempo Libre y Recreación, Maga y Luciana.
- Luego los chicos fueron pasando por un circuito de seis mesas: en dos se los invitaba a pintar los chapones, en dos a pintar las valijas y en los restantes a realizar tarjetas con diseños fileteados.
- Ronda de muestra de producciones colectivas.

En las dos horas al aire libre que duró la jornada se notó paciencia y espera, compromiso, poner en práctica lo aprendido en la escuela, el respeto y el compañerismo. Un verdadero trabajo colectivo.

Todo tiene un final pero no todo termina

Finalmente, compartimos con las familias lo que puede hacer la Escuela pública en el Parque público. Algunos días antes de culminar las clases, invitamos a las familias a interiorizarse de las acciones educativas realizadas para poner en valor lo trabajado y para que todes lo sigamos acompañando. Debemos aclarar que en este viaje que seguimos proponiendo, se cumplieron las dos primeras etapas: el trabajo en la escuela de preparación y práctica, y la implementación en el parque. Queda para el próximo año la tercera etapa, terminar con luces y sombras los chapones, colocarlos en la locomotora y... ¡dar la tan esperada vuelta en el Trencito!

Esperamos que hayan disfrutado el viaje tanto como nosotras, al soñarlo y concretarlo con, por y para los chicos/as. Queremos señalar la importancia del trabajo conjunto entre instituciones públicas, es decir de todos/as, para concretar la valoración de un arte popular como el filete porteño y un bien histórico y cultural identitario como el Parque Avellaneda, una experiencia cultural y educativa que transforma el barrio y sus vecinos/as, nos posiciona como sujetos colectivos de aprendizaje y nos compromete con nuestro patrimonio cultural.

Escuela y Parque continuamos viajando, recorriendo trayectos compartidos, tomando pinceles diversos y soñando otros mundos posibles, construyendo memoria colectiva. Escuela y Parque continuamos viajando, fileteando la ampliación de nuevos horizontes para que las infancias sean protagonistas de la vida ciudadana y de la construcción de las identidades barriales, reivindicando sus raíces y sus alas. ■

Palabras clave:
Música.
Instrumentos autóctonos.
Identidad pluricultural.

LA PRÁCTICA MUSICAL COLECTIVA DE INSTRUMENTOS AUTÓCTONOS

Construcción de la **identidad pluricultural** en la escuela pública

Rosario Haddad*, Federico Cáceres** y Eduardo Hossein, Natalia Balbazoni de Lajonquiere ***



Concierto en la Feria de Mataderos (20/10/2019)

Introducción

La cátedra de Instrumentos Autóctonos está presente en ocho de las 15 Escuelas de Música del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, casi todas ellas de zona sur. Introduce a niños y jóvenes en la práctica de instrumentos folklóricos y de raíz ancestral de diferentes culturas de nuestro país y Sudamérica. Es una cátedra joven dentro de la trayectoria que tienen las Escuelas de Música del Gobierno de la Ciudad y con una matrícula no muy amplia en la mayoría de los casos. A lo largo de los últimos años les profesores de Instrumentos Autóctonos hemos propiciado encuentros de reflexión e intercambio sobre nuestra práctica docente y el lugar secundario que ocupaba nuestra especialidad dentro de las instituciones educativas. La primera propuesta que pudimos elaborar en estos años fue presentada en el Congreso Pedagógico UTE 2016. Se trataba de dar a Instrumentos Autóctonos rango de materia "individual" conservando su práctica grupal, alejándola del formato de "materia optativa", entre otras a las que les niñes accedían como segunda materia. Esta modalidad, que permitió que algunes niñes comenzaran a practicar instrumentos autóctonos como su instrumento principal, refleja nuestra intención de asignar a los instrumentos de raíz autóctona y criolla un lugar de pertenencia concreto y privilegiado dentro de las Escue-

* Escuela de Música Nº 6 D.E. 13.
** Escuela de Música Nº 7 D.E. 11.
*** Escuela de Música Nº 12 D.E. 19.

las de Música pertenecientes al Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En la presente exposición, intentamos profundizar este concepto. Sostenemos que la Escuela Pública debe reflejar la esencia pluricultural que se condice con nuestra idiosincrasia, nuestra historia y nuestras raíces. En tiempos de neoliberalismo, más que nunca desarrollamos nuestra profesión con una mirada crítica e impulsamos propuestas para salir de la monocultura que se nos intenta imponer objetiva y subjetivamente.



Concierto: ˝La Montaña va a la Escuela˝ (21/10/2019)

Desarrollo

A raíz de diversos encuentros entre colegas hemos podido reflexionar sobre la necesidad de revalorizar la Cátedra de Instrumentos Autóctonos y el trabajo grupal de les chiques que participan. Tal como lo mencionamos, nuestras cátedras vienen con un origen de materia secundaria optativa y aun hoy, devenidas muchas veces en materia principal, suelen tener baja matrícula, al menos en comparación con otras fuertemente incorporadas en la música académica y popular ciudadana como el piano o la guitarra. Esta realidad nos lleva a problematizar la necesidad de trabajar para incidir sobre los estereotipos musicales hegemónicos y propiciar espacios de transmisión de saberes diversos, que forman parte de nuestra interculturalidad.

Desde el año 2014 estamos llevando a cabo proyectos de articulación de cátedras que han devenido en conciertos conjuntos en escenarios como la Legislatura Porteña, Feria de Mataderos, Instituto de la Música, Instituto Bernasconi, entre otros. Hemos compartido escenario con artistas destacados como Miriam García, Valentín Chocobar y Silvia Iriondo. Estas experiencias acompañan nuestra convicción de que nuestra música ancestral y folklórica no es una postal que registra recuerdos sonoros de lugares estancados en la distancia y el tiempo. Nuestros Instrumentos Autóctonos son la expresión viva de nuestras raíces, de nuestra música genuina, que está vigente y se sigue reeditando. Acercar a les niños y niñas a estas expresiones musicales es darles la posibilidad de enriquecer su cultura y amarla tanto como nosotres. Para que esto sea posible vamos buscando esos espacios y escenarios que nos permitan visibilizar y jerarquizar la disciplina.

La Escuela Pública debe cuidarse como un preciado bien social que otorga herramientas emancipadoras, garantiza el derecho al conocimiento y puede ser el puente a través del cual se traspase la penosa realidad de desigualdades de un sistema neoliberal que desde 2015 genera retrocesos y recorte de derechos. Esta coyuntura no escapa a una tendencia que se viene impulsando desde los centros de poder económicos mundiales y van minando las democracias de Latinoamérica.

En este contexto, nuestra práctica debe ser el reflejo de los valores y derechos que no queremos resignar. El desafío fue entonces generar espacios de trabajo en equipo que bajo diversas modalidades (encuentros, grupo de whatsapp, envío de grabaciones con ensayos, entre otros) nos han servido para elaborar acuerdos y abordar maneras de funcionar colectivamente.

Estos conciertos que venimos realizando desde hace ya seis años ininterrumpidamente empiezan a consolidarse y a abrir nuevos caminos.

El año 2019 comienza con la propuesta de repetir las experiencias de conciertos conjuntos en la Feria de Mataderos (por cuarta vez) y en nuestras respectivas Escuelas de Música. Como propuesta pedagógica, acordamos entonces incorporar el uso de sikus e integrar algún ritmo latinoamericano no abordado en los repertorios anteriores. Pero sin duda la propuesta más convocante para ese año fue la invitación que recibimos por parte de la artista Miriam García para participar de los conciertos en conmemoración del centenario del nacimiento de Leda Valladares, que derivó en el proyecto "La montaña va a la Escuela". Este proyecto implicó acercar a nuestros alumnos al canto con caja, y nos involucró a les docentes a adentrarnos con nuestres alumnes en este género poco abordado desde nuestros espacios. ¿Cómo acercar a les chiques a este repertorio con el que no están familiarizados?, ¿cómo abordamos la falta de instrumentos musicales? Estos y otros desafíos fueron sorteados y hoy son un nuevo bagaje de experiencias para seguir complejizando nuestra práctica.

En nuestro proyecto "La montaña va a la escuela" (denominado así por ser el nombre con el que Leda Valladares transmitía sus saberes a les docentes de Buenos Aires y otras ciudades), abordamos el desafío que culminó en un Concierto el día 21 de octubre cuando las cátedras de Instrumentos Autóctonos de las Escuelas de Música 6, 7 y 12 fuimos parte de los 100 conciertos que se realizaron a lo largo de todo nuestro país.

Justamente este hacer "en conjunto" forma parte de la misma esencia que queremos construir desde la cátedra, y a su vez va abriendo puertas a nuevas experiencias a partir de las cuales seguimos construyendo conocimiento.

A modo de conclusión

Abordar estas articulaciones implica, en todos quienes nos involucramos, la firme decisión de dar a nuestres niñes la oportunidad de experimentar colectivamente la Música y la posibilidad de compartirla transitando diferentes escenarios y situaciones que enriquezcan sus vivencias musicales. A través del tiempo estas experiencias de articulación intercátedra fueron ocupando un lugar importante dentro de nuestra cátedra y posibilitaron una visibilización de nuestro espacio. Esto permitió tener un lugar de pertenencia en nuestra escuela, el barrio y otros espacios culturales que nos permitieron retroalimentarnos con invitaciones, como participar del homenaje a Leda Valladares, o ser parte de los programas radiales Hacha y Tiza y Sintonía Educar, donde los chicos tocaron en vivo, además de ser entrevistados. También brindó a nuestres niñes y jóvenes la posibilidad de ser parte de una construcción a través de la cual pudieron concretar experiencias propias, como grabar un disco compacto o sumarse a determinados conciertos vinculados a actividades barriales (Noche de los Museos, Aniversario del barrio de La Boca, Feria Internacional de Lutheria de la Asociación Argentina de Luthiers, entre otros).

El hacer colectivo, sin interponerse ni sustituir el trabajo áulico que cada une de nosotres realiza en su escuela, va nutriendo de sentido una metodología de trabajo que aborda maneras funcionar en donde la esencia es comunitaria tal como nos lo transmiten los pueblos originarios, reconociendo la riqueza de las diferentes culturas latinoamericanas. Creemos importante ir diluyendo aquellas representaciones simbólicas que direccionan la Música hacia un estereotipo que no nos pertenece, pero terminamos asimilando, si no otorgamos una pertenencia concreta a las distintas vertientes que nos conforman.

¿Qué ofrecemos a nuestros estudiantes al transitar esta vivencia de práctica colectiva? Mucho más que la posibilidad de adquirir técnicas de ejecución e interpretación musical. Compartimos una experiencia que se corre del individualismo y la competencia, construyendo un proyecto donde valores como el compromiso, el logro colectivo, el respeto por el otre y el placer del encuentro enriquecen la práctica. ■

Palabras clave:
Patrimonio cultural.
Tango.
Identidad barrial
y ciudadana.
Movilización.

Reconstrucción del "Café de los Angelitos"

De la lucha por la recuperación a la movilización por la preservación y la defensa de nuestro Café

Carlos Carmona* y Cristina Iranzo**

Breve reseña de la lucha por la reapertura

El 17 de diciembre de 1992 los docentes de la Escuela Esteban de Luca salimos junto a nuestros alumnos, padres y vecinos del barrio de Balvanera a pedir la reapertura del Café de los Angelitos que había sido cerrado unos meses antes.

La idea surgió en los primeros días de ese diciembre, durante una reunión de personal en la Escuela N°1 del Distrito Escolar 6, situada en la esquina de Alberti y Alsina del barrio de Balvanera. La propuesta tenía como objetivo afianzar los vínculos con la comunidad educativa. Los alumnos de la escuela habían trabajado y cantado el tango "Café de los Angelitos" en la clase de Música. La idea fue planteada a las autoridades y se informó a la supervisión del Distrito.

Los vecinos del barrio fueron convocados mediante un volante repartido por padres de los alumnos que se sumaron con entusiasmo a la actividad, también se distribuyó en algunos medios periodísticos.





El día establecido, a las cinco de la tarde, nos reunimos en la esquina del Café docentes, alumnos y padres, guiados por el profesor de Música de la escuela. Cada quince

* Profesor de Enseñanza Primaria. Licenciado en Composición con Medios Electrónicos (UNQUI). Profesor de Guitarra especializado en Informática Musical.
** Maestra Normal Nacional. Psicopedagoga. Psicóloga Social de la Escuela de Psicología Nacional de Alfredo Mofat. Técnica en Administración Educativa. Técnica Conducción Educativa.

minutos, solo con una guitarra, los alumnos cantaban el mítico tango “Café de los Angelitos” padres y vecinos los acompañaban. La difusión periodística también sumó participantes, como artistas plásticos y gente de teatro, que se acercaron especialmente. Vecinos que pasaban por el lugar se emocionaban y lloraban.

Obtuvimos un resultado muy positivo por lo cual experiencia se repitió durante varios años. En cada fiesta del patrono de nuestra escuela se hacía mención a nuestro interés en la reapertura del Café. Se destacaba su significado simbólico y la importancia cultural que poseía para nuestro barrio y toda la ciudad. Los vecinos fueron tomando mayor protagonismo en las acciones para lograr la reapertura y por su iniciativa surgió en 1996 la Asociación Amigos del Café de los Angelitos, que decidió mantener la presencia semanal en la esquina del Café cantando y bailando tango.

Paradójicamente, a la par que crecía la movilización por la reapertura, la estructura edilicia del Café se deterioraba cada vez más. Primero fueron apuntaladas sus paredes, y luego fue demolido ante el peligro de derrumbe. Fue un momento sumamente doloroso para toda la comunidad. La desazón era casi total. El objetivo de reapertura parecía cada vez más lejano. Sin embargo, la movilización no cesó y continúo la ronda tanguera en la esquina del Café todas las semanas.



Finalmente, un grupo de empresarios tomó a su cargo la tarea de reconstrucción y en junio del año 2007 el Café abrió nuevamente sus puertas. Para su reapertura, esos empresarios le solicitaron al Instituto de Historia Oral de la Ciudad de Buenos Aires que realizara un video, indagando sobre los recuerdos, las vivencias que el barrio tenía sobre el Café. Las profesoras Marcela Vilela y Susana Vega se encargaron de concretarlo y lo titularon “Los Angelitos del Café“.

La reconstrucción del Café superó ampliamente las expectativas que teníamos dado que su arquitectura buscó recrear sus años más florecientes -el estado del mismo, aún mucho antes de la demolición, era bastante precario y deslucido-. Se le adicionó un teatro, contiguo al bar propiamente dicho. En la nueva edificación, se recreó el balcón donde tocaban los músicos, que contó con la participación de una célebre orquesta de señoritas (un cuarteto de instrumentistas que ejecutaban tango). Juana Caccece, una de sus integrantes que ejecutaba el bandoneón, llegó a estar presente en la apertura (existe una foto histórica de la orquesta, ubicada en dicho balcón, expuesta en las paredes del Café).

Del trabajo aúlico a la organización barrial. El tango como elemento identitario

Como ya mencionamos, los alumnos de la Escuela Esteban de Luca habían realizado el aprendizaje del tango “Café de los Angelitos” previamente a que surgiera la idea de salir a la calle a cantarlo. El trabajo de ese contenido educativo enraizado en la cultura popular posibilitó que fuera utilizado (catalizado), cuando tanto la comunidad escolar como el barrio necesitaron salir a expresar y exteriorizar sus preocupaciones y convicciones.

La idea de trabajar la interpretación de este tango nació de una búsqueda de material en una casa de música. No hubo un direccionamiento previo, simplemente la partitura estaba allí. E instantáneamente se produjo la asociación que tenía con nuestro barrio de Balvanera. Era clara la pertinencia que este tango ofrecía, como material de trabajo didáctico, para introducir en nuestra escuela

este elemento de la cultura popular de nuestra ciudad. Si bien el hecho de incorporar un tango al repertorio de canto escolar comenzó a ser frecuente (1992), en comparación con años previos de actividad escolar, todavía estaba en etapa iniciática.

En la letra del tango creado en 1944 por José Razzano y Cátulo Castillo, vemos referencias geográficas sobre lugares de nuestro barrio *("¡Rivadavia y Rincón!... Vieja esquina")*, evoca un tanto al reconocido Carlos Gardel *("Yo te alegré con mis gritos en los tiempos de Carlitos")* y menciona a grandes payadores como José Betinotti, poco conocidos por el público *("Y de nuevo se sienta a mi lado Betinotti templando la voz").*

El trabajo aúlico incluyó la propuesta de que los niños indagaran junto con sus familias, amigos y vecinos preguntándoles qué sabían sobre el Café. Entre los relatos que los chicos pudieron recoger, se supo que lo frecuentaban "malevos", y que el comisario del barrio los llamaba irónicamente los "angelitos"; también que Carlos Gardel había frecuentado el Café. Podemos considerar esta búsqueda de relatos por parte de los chicos como el primer momento en que la escuela comienza a salir a la comunidad, a relacionar nuestra actividad educativa con nuestro ámbito social comunitario.

Luego de nuestra primera salida a cantar en la esquina del Café, el trabajo en las aulas se



multiplicó. La profesora de Plástica Gladys Ortellao encaró con los niños trabajos alusivos, convirtiéndose posteriormente en una de las referentes más representativas del movimiento pro-reapertura del Café. Otros docentes propiciaron la enseñanza para bailar tango; las acciones se multiplicaban.

Este proceso reivindicativo que nació desde una de nuestras escuelas fue objeto de análisis en el libro La escuela una utopía cotidiana junto con otras experiencias escolares. Jorge Quiroga, en el artículo "Educación popular: una encrucijada cultural", considera que *"Como ocurrió en el caso de la escuela de Once/Balvanera, aquella que emprendió un trabajo cultural respecto del Café de los Angelitos, donde, de una forma o de otra, todos los maestros colaboraron con el proyecto*". En ese libro, publicado en 1993, Quiroga continúa: *"Actualmente se está organizando una Comisión de Reapertura del famoso Café, integrado por vecinos, pintores, artistas que se acercan interesados en la idea. A su vez, se está comenzando a efectivizar toda una serie de acciones que buscan recuperar la memoria histórica del barrio de Balvanera, una de las zonas porteñas con mayor tradición cultural"*. Según Quiroga, esas acciones de la Escuela Esteban de Luca cumplían el cometido, enunciado por Paulo Freire, de *"hacer escuela conociendo la vida" o "interpretar la realidad" operando en ella, actuando comprometidamente, emprendiendo acciones cada vez más elaboradas, de las cuales deriva con esta visión una serie de consecuencias impredecibles".*

Sin duda, el trabajo escolar con este ritmo popular ayuda a preservar y fortalecer nuestra identidad cultural popular. Estimula y fomenta nuestro sentido de pertenencia con nuestra ciudad. Su incorporación también crea la base para que se renueven sus modos de interpretación, puedan surgir nuevas obras y lenguajes entre otras posibles derivaciones.

El tango, en todas sus facetas, música, letra, baile, constituye el elemento simbólico más identitario de nuestra ciudad de Buenos Aires, y por su originalidad es un componente esencial de nuestra singularidad como país en el plano internacional.

Luego de la reapertura del Café… ¿y ahora qué?

Luego de la reapertura, la Asociación Amigos del Café de los Angelitos mantuvo sus reuniones semanales ya dentro del establecimiento –café de por medio– y comenzó a realizar homenajes a figuras emblemáticas de la cultura popular (Atilio Stamponi, Ben Molar, Nelly Omar, Charlo, entre otros) en la Sala Exposiciones que tiene el Café en el subsuelo. La Junta de Estudios Históricos de Balvanera también sumó su participación.

Paralelamente, surgió un debate que se prolongó en el tiempo… Si la creación de la Asociación Amigos del Café de los Angelitos tenía como objeto lograr su reapertura, ¿cuál era el sentido de seguir la actividad de la Asociación una vez reabierto el Café? ¿Para qué reunirnos semanalmente y mantener activa la Asociación si nuestra principal reivindicación había tenido éxito?

Surgió entonces, en el marco de ese debate, la necesidad de preservar nuestro patrimonio cultural, en momentos en que bares emblemáticos cierran sus puertas como "La Perla" que, a pocas cuadras de nuestro Café, devino en una pizzería despojada de toda actividad vinculada al rock nacional. Es decir, la necesidad de garantizar la realización permanente de actividades que renueven el vínculo con la comunidad educativa y barrial y con artistas amantes del tango, también con organismos como la Junta de Estudios Históricos.

La simple y sencilla tertulia semanal en las mesas del Café fue la base que reforzó los vínculos entre los distintos miembros de la Asociación, vecinos, que a su vez se enriquecían creando nuevas relaciones con quienes se acercaban por primera vez. En esas charlas y reuniones surgieron las distintas propuestas para que el Café continuara con sus puertas abiertas.

La Asociación realizó varias actividades en la sede central de nuestro gremio docente, UTE, fortaleciendo el vínculo con las organizaciones que comparten la defensa de la cultura popular de nuestro barrio y nuestra ciudad. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Quiroga, Jorge (1993). "Educación popular, una encrucijada cultural", en Solves, Hebe (1993), *La escuela, una utopía cotidiana.* Buenos Aires, Paidós Cuestiones de Educación, pag. 177.
• Solves, Hebe (comp.) (1993). *La escuela, una utopía cotidiana.* Buenos Aires, Paidós Cuestiones de Educación.

Palabras clave:
Canción. Herramientas pedagógicas. Arte y política. Pedagogía de la sensibilidad. Escuela pública. ESI.

"Cante el cantor su copla de tal manera,
que al cantarla reviva su vida entera.
Hay cantores que lucen voces grandotas,
pero no cantan versos de pocas notas.
Y hay algunos que cantan mejor que
otros, pero todos los cantos
son de nosotros."

Alfredo Zitarrosa

Federico Cáceres*

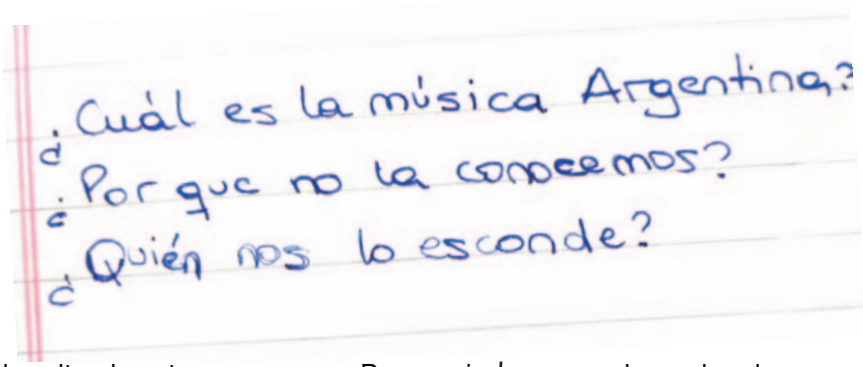
La canción es, sin lugar a duda, una herramienta fundamental para desarrollar la sensibilidad de todas las personas. Una sociedad con seres más sensibles y empá-

* Escuela de Música Nº 7, D.E. 11.

Nota del autor: Decidí escribir este texto interactuando y jugando entre el lenguaje inclusivo no sexista y el castellano académico aprobado por la RAE ya que el lenguaje es sin duda un elemento central de nuestra cultura y sería una contradicción gigantesca escribir un texto que hable de la cultura popular y el desafío de trabajarla con jóvenes e ignorar los cambios que ellxs están impulsando en el idioma. De acuerdo con cada oración, traté de priorizar la claridad del mensaje utilizando el lenguaje más óptimo según mi criterio, pero siempre dejando bien en claro el posicionamiento político que implica dejar de manifiesto la profunda desigualdad de género que impera en el castellano.

La canción

como **herramienta** de **transformación social**



ticos es una comunidad más igualitaria, por lo cual si la educación que soñamos es la que apunta a construir una patria más libre y justa, el desarrollo de la sensibilidad no puede limitarse en las escuelas solo a ser tratada en las clases de arte sino que debiera ser un eje fundamental y transversal a todas las materias, del mismo modo que la Educación Sexual Integral.

Formar ciudadanos cada vez más sensibles y menos individualistas es la única manera que tenemos de decir Nunca Más al neoliberalismo y a la instalación del egoísmo y la meritocracia como valores principales de una nación, y es necesario abordar los contenidos de cualquier especialidad desde una nueva **pedagogía de la sensibilidad**.

El neoliberalismo antes de ser un proyecto económico es un proyecto cultural y, una vez que, a través de sus dispositivos mediáticos, logra instalar en la población los valores necesarios para expandirse, se perfecciona como modelo económico. Necesita indefectiblemente de una sociedad colonizada culturalmente para avanzar. Por consiguiente, un pueblo que defiende, fomenta y desarrolla su cultura mediante la educación será un terreno totalmente infértil para que dicho modelo prolifere.

En este texto propongo a mis colegas docentes que tengan la canción siempre a mano como una herramienta pedagógica, ya que gracias a su gran contenido político-sociocultural puede ser utilizada en todas las asignaturas. La propuesta no es necesariamente un abordaje técnico/musical sino resulta un disparador de distintas temáticas (historia, género, poesía, colonización pedagógica-cultural, idioma etc.). Por supuesto que esto podríamos hacerlo con cualquier expresión artística.

No obstante, el valor agregado que tiene la canción es justamente la vivencia que tienen lxs chicxs. No todes les alumnes tienen contacto directo con la literatura, la escultura o la pintura, sin embargo todes (o la inmensa mayoría) conocen canciones y son consumidores de las mismas. Entonces es una manera de que les alumnes aporten material de estudio rompiendo con el paradigma instalado de que el educador es el único que impone bibliografía a la clase y el estudiante es el que acata órdenes sin aportar experiencias ni intercambiar saberes.

Por una escuela pública, mestiza y popular

"Que al fundir el corazón
con el alma popular
lo que se pierde de hombre
se gana de eternidad"
Manuel Machado

Para lograr romper con la visión sarmientina de la educación (civilización o barbarie) y desarticular de una vez por todas "la sabia organización de la ignorancia" (como dice Scalabrini Ortiz), es necesario desmentir esa zoncera impuesta por el establishment que plantea que "La Escuela" como institución va por un lado y "Lo Popular" por otro.

La canción es un instrumento fundamental para tender un puente entre ambos márge-



Para trabajar con la ESI

"La sexualidad forma parte de nuestro comportamiento, es un elemento más de nuestra libertad...
A partir y por medio de nuestros deseos, podemos establecer nuevas modalidades de relaciones, nuevas formas amorosas y nuevas formas de creación. El sexo no es una fatalidad, es una posibilidad de vida creativa."
Michel Foucault

nes. La educación tiene el compromiso de empaparse de la cultura de los pueblos para garantizar un ida y vuelta constante entre las vivencias dentro y fuera del aula, y así nutrirse permanentemente de los saberes populares adquiridos no solo por les profesores sino también por les alumnes y por toda la comunidad educativa.

La escuela pública tiene un potencial cultural enorme gracias a la presencia de clases sociales, nacionalidades y diversidad de experiencias culturales que confluyen en ella. Sería un error gravísimo de la institución hacer oídos sordos a todo este potencial. La potencia educativa está justamente en las diferencias y singularidades que nos unen. La educación sin abordar la cultura popular empobrece identidades, respeto por las diferencias, historias colectivas y propuestas culturales. La escuela es cultura, es indispensable entenderlo para abrir las puertas de par en par de los colegios y lograr una educación que nos incluya a todes.

A pesar de los avances logrados en igualdad de género en el último tiempo, al menos en cuanto a instalar la discusión y visibilizar la desigualdad latente, es notable cómo la industria cultural-patriarcal pareciera haber tomado el guante y decidió pisar el acelerador en relación con la cosificación de la mujer; muchas veces logra remarcar de forma más explícita el estereotipo de varón exitoso, con autos lujosos que ostenta frente a las mujeres que bailan para él como si fueran un trofeo.

La promoción de estereotipos de género no es algo nuevo. El mercado siempre se ha ocupado de remarcar y dividir bien los roles del hombre y de la mujer; y ni hablar de invisibilizar por completo al sujetx que no se identifica como parte del binomio impuesto por el patriarcado como lo "normal", es decir, que no se autopercibe como hombre ni como mujer.

Lo curioso (o no tanto) es que ante el avance de la discusión de género, impulsado por las nuevas generaciones, el mercado responde haciendo mucho más evidente ese estereotipo particularmente en las músicas que están direccionadas (por el mismo mercado) para "les jóvenes". Pareciera que las metáforas sutiles ya no le sirven para mantener la opresión hacia la mujer y debe recurrir a lo explícito y burdo para lograr sostener la tapa de una olla que ya es totalmente insostenible y que en cualquier momento vuela por los aires. Si bien es cierto que el consumo de canciones con letras machistas no ha bajado significativamente en términos cuantitativos, cualquiera que haya trabajado con jóvenes puede notar una reflexión y un análisis del mensaje de las letras que antes no existía, hay una búsqueda de un contenido alternativo a la oferta hegemónica que refleja el avance que como sociedad están logrando. Entiendo que se relaciona con el empoderamiento de la mujer, pero además con la resignificación de la política por parte de la juventud en la última década.

Es muy difícil imaginar este tipo de reflexiones acerca del mensaje político en el arte en los ´90 cuando la política era una mala palabra. Por eso, el presente histórico-social es un contexto único para trabajar este tipo de temáticas en el aula. La solución entonces no creo sea dejar de escuchar ciertas músicas, prohibirlas, ni deslegitimar todo valor artístico que puedan poseer por el hecho de que como educadores no estamos de acuerdo con el discurso ideológico que tienen. En ese caso, lo único que hacemos es

cerrarnos y caer en la trampa de expulsar y agrandar aún más la brecha entre el “afuera” y el “adentro” del colegio. Los contenidos sexistas y patriarcales ya son una realidad y por más que la escuela no los tome o los condene, les pibes los seguirán consumiendo porque el bombardeo mediático-cultural es cada vez mayor; la escuela no puede darse el lujo de quedar afuera de esa disputa de sentido indispensable para el desarrollo de la sensibilidad del estudiante.



En todo caso, la clave estará en ofrecerles y ayudarlxs a buscar materiales y contenidos que los medios de comunicación no les ofrecen, pero nunca negarles ni condenarles por escuchar tal o cual música. Hay obras de arte machistas con mucho contenido poético (muchos tangos, por ejemplo) y no me parece una buena estrategia “prohibirlas” por tener un discurso de género con el que no estamos de acuerdo. Pienso que la solución no es dejar de escuchar tango sino al revés, llevar el tango a las clases, que lo conozcan y discutirlo, desandarlo, contextualizarlo y compararlo, por ejemplo, con las canciones que traigan y apuntar a la despatriarcalización del tango y del arte que les pibes consumen y generan.

No hay un tiempo estipulado para un cambio cultural y mucho menos para uno tan grande como éste: trazar plazos para ver resultados inmediatos en el aula es caer en un error muy grave. Posiblemente abrir el juego a partir de canciones sin tener miedo al debate, haga que (tanto les alumnes como lxs maestrxs) nos llevemos de las clases mucho para reflexionar y sobre todo encontremos varias contradicciones en nosotrxs mismxs.

Por tanto, pretender ver una muestra inminente de ese resultado es no entender ni respetar los procesos de deconstrucción de cada unx. El objetivo no es lograr que las nuevas generaciones escuchen la música que nos gusta a lxs maestrxs, sino poner en marcha nuevos procesos de singularización subjetiva para que comprendan (y comprendamos) que el arte ES política y tratar de brindarles la mayor cantidad de herramientas para que analicen el contenido y la línea que marca un mercado homogeneizador de pensamientos y sensibilidades. Ellxs serán lxs nuevxs creadores y consumidores de la cultura popular, es nuestro deber formarlxs como tales para que no cometan los mismos errores que nosotrxs y logren hacer frente a una maquinaria gigantesca de producir sentido común que cada día crece más y más.

El machismo es una construcción cultural y, por ende, no hay mejor herramienta para erradicarlo que la propia cultura.

Descolonización cutural, una tarea para el hogar

“Venimos a sellar la reacción de la vieja escuela que nos educa eruditos y envidiosos de todo lo extranjero, manteniéndonos ignorantes de nuestra historia, nuestra geografía, nuestra espléndida naturaleza y hasta de los ingenios que han ilustrado nuestras letras.”
José Hernández

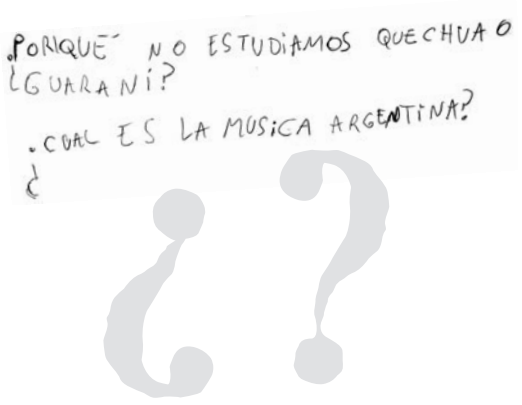
“No se puede combatir al imperialismo consumiendo sus propios símbolos.”
Hugo Fernández Panconi

La invasión imperialista en el terreno simbólico en América Latina no es algo nuevo. Hemos crecido admirando a superhéroes que rescatan ciudades que no conocemos, que resaltan la fuerza de lo individual y subestiman el poder del colectivo. Hemos sido criadxs mirando películas de princesas bellas, delgadas, blancas y rubias que son rescatadas por príncipes azules y millonarios. Desarrollamos nuestra subjetividad a partir de historias totalmente estereotipadas y esos personajes (tan lejanos a una América negra, indígena, mestiza y criolla) han sido nuestro “Deber Ser” desde que tenemos conciencia. Tiene sentido entonces que, por ejemplo, lxs porteñxs nos sintamos más cercanxs y hermanadxs con un europeo o

un estadounidense que con un jujeño o un paraguayo. Tiene sentido que en el imaginario social haya inmigrantes de 1era. y de 2da. categoría. Por más de que el espejo me muestre que soy morocho, con rasgos mestizos, ojos oscuros y de clase media. Mi inconsciente mira el reflejo y ve a un rubio de ojos celestes, musculoso y millonario, porque ese es el deber ser que nos han impuesto en nuestra crianza.

Por lo cual, no solo voy a sentir más cercanía hacia todo lo que tenga que ver con ese estereotipo sino que también voy a sentir rechazo a todo lo que no sea consecuente con esa línea estética-cultural. Voy a ser un morocho que odia a los morochos, voy a ser una mujer que odia su propio cuerpo por no cumplir con los cánones de belleza impuestos, voy a ser un laburante de clase media que vota como un millonario, voy a ser un pueblo totalmente acomplejado de su propia cultura que mira el norte que lo oprime como modelo a seguir.

Lo mismo nos sucede con la música. Crecimos cantándole al Puente de Avignón sin saber ni dónde queda pero jamás le cantamos al Puente Alsina por ejemplo. Independientemente de la formación musical que cada unx tenga, podemos reconocer sin problemas y notar las diferencias entre el rock, el jazz y la música clásica (géneros musicales oriundos de todas superpotencias económicas) pero difícilmente podríamos diferenciar un yaraví de una saya



boliviana o una vidala norteña. Y no porque estas músicas se parezcan más entre sí, sino por el simple hecho de que no las conocemos.

Hace años que el mercado decide que no las conozcamos y cada vez avanza más sobre este avasallamiento cultural que tiene como resultado la invisibilización de nuestro propio acervo popular, por tanto les docentes también necesitaríamos capacitarnos en lo que a nuestra cultura respecta ya que fuimos formadxs en instituciones que muy pocas veces contemplan una mirada nacional en los planes de estudio, crecimos consumiendo mayoritariamente los bienes culturales de países imperialistas.

Resulta indispensable que como educadores trabajemos en pos de lograr una pedagogía descolonizada que nos identifique como región y dejar de lado la mirada eurocéntrica que todavía reina en gran parte de las instituciones formadoras de docentes. Insisto, no se trata de ir en contra de la música extranjera, sino de dar cuenta de la desigualdad profunda que existe en los medios de comunicación entre la música nacional y la música ajena a nuestro paisaje. Es muy difícil lograr inclinar la balanza sin un Estado que intervenga y garantice un porcentaje mínimo de producción nacional en el mercado.

Así como bregamos para que el Estado defienda la industria nacional protegiendo a las PYME y no abra indiscriminadamente las importaciones porque un zapatero de barrio no tiene con qué competir respecto de la industria china de calzados, unx artista independiente local tampoco tiene con qué competir respecto de la industria musical yanqui. Si el Estado se ausenta de esta disputa, descuidará su producción autóctona y propiciará indefectiblemente que las nuevas generaciones crezcan escuchando solo música extranjera que imita un canto ajeno, en lugar de fomentar la imaginación mediante nuevos modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular en cada individuo/a en formación. En relación con les artistas que deciden ignorar nuestra música, Atahualpa Yupanqui decía: "*Solo ofrecen buena voz, pero son como la calandria. La calandria es un ave muy desdichada: tiene la facilidad de imitar el canto de todos los pájaros y no tiene canto propio. Estos son igual: nos quedan siempre debiendo el adentro.*"

Me permito entonces intervenir la frase de Atahualpa para proponer un objetivo a mis colegas docentes desde el más profundo respeto: No seamos maestrxs calandrias, formemos ciudadanxs con canto propio. No le debamos el adentro a nuestrxs alumnxs.

En mi experiencia en la escuela pública y en clases con chicxs de entre 3 y 18 años, noté que cuanto más grandes son, más escuchan canciones en otros idiomas (inglés, japonés, coreano, etc.). Hace unos años ya que me propuse hacer que les alumnes compongan sus propias canciones. Desde Educación Inicial propongo que inventen la canción de la sala hasta con les más grandes propiciando que escriban sobre lo que tengan ganas de expresar. Cuanto más avanzada la edad, noté un miedo mayor a la libertad de la consigna. Necesitan algo más concreto y para mi sorpresa encontré a varixs chicxs que compusieron canciones en inglés. Sería un gran error pensar que esto se debe a una penetración cultural que solo padecen las nuevas generaciones y/o adjudicárselo a que es algo exclusivo de esta época. Victoria Ocampo, por ejemplo, escribió varias de sus obras en francés y las mandaba a traducir al castellano por otres escritores. Mi intención no es tomar la figura de Ocampo, sino dar cuenta de que siempre hemos tenido una admiración por lo foráneo y un desconocimiento profundo de lo propio. De hecho, no era la única escritora que lo hacía y el motivo tal vez sea el origen aristocrático de Victoria y la mayoría de les escritores célebres de nuestro país (otro hecho del que deberíamos reflexionar y replantearnos el porqué), aprendían como primera lengua el francés por ser el idioma de "culto". Es natural entonces que sus creaciones surjan en ese idioma dado que desarrollaron su sensibilidad a través de ese lenguaje. Victoria Ocampo sostiene: *"Mi institutriz era francesa. He sido castigada en francés. He jugado en francés, y las novelas, donde por primera vez veía palabras… de amor. En fin… todas las palabras… fueron para mí afrancesadas".*

Así como se intentaba imponer el francés como el idioma de culto, también se intenta instalar hace años el inglés como el idioma de la música y como el idioma universal. Una muestra de ello es esta cita de Lenin que hace más de 80 años y en la otra mitad del planeta lamentaba la colonización simbólica a través del lenguaje, hasta podríamos hacer de cuenta que estaba en Argentina hablando sobre Victoria Ocampo y conservaría el mismo sentido: *"Puede perdonarse al que acaba de aprender a leer, el empleo de palabras extranjeras como novedades, no se le puede perdonar a los literatos. ¿No es hora de que declaremos la guerra al empleo innecesario de palabras extranjeras?"*



Teniendo en cuenta que es algo que ya sucedía a literatos de principios del siglo XX en todo Occidente al menos, no llama para nada la atención que hoy (ya con la invasión cultural mucho más adelantada) alumnes de 12 años en Bajo Flores compongan canciones en inglés, ya que, "gracias al avance de la tecnología y la globalización", el dispositivo de bombardeo simbólico del imperio es mucho más masivo y no se reduce, como en la época de Victoria Ocampo, solo a la oligarquía. Casi cualquier niñx desde la más temprana edad tiene acceso a contenidos en otro idioma. No obstante, este hecho me sirvió como disparador para la reflexión grupal en la clase.

- Pregunté entonces "¿por qué no eligen para componer el mismo idioma que usan para hablar? Esta pregunta quizá fue la más difícil que tuvieron que enfrentar en una clase de música. Había un clima como de "prueba sorpresa". Mudos/as se quedaron.

- “Porque suena mejor en inglés“, dijo una nena. “¿Y qué canciones escuchan en español como para saber que suenan mal?“, repregunté. Otro silencio se apoderó del aula y esta vez solo el timbre del recreo pudo romperlo.

En la clase siguiente lxs chicxs trajeron, sin que yo lo pidiese, canciones en español. Se habían quedado pensando en las preguntas anteriores y llegamos a la conclusión de que no sonaban mal. Volví a preguntar: “¿Por qué es que componen en inglés? ¿Tendrá que ver con que Estados Unidos e Inglaterra son superpotencias mundiales no solo económicas sino también culturales?”.

Las preguntas invitaron a un debate y una serie de interrogantes de parte de ellxs interesantísimos: “¿Por qué estudiamos inglés en la escuela y no quechua o guaraní? ¿La música que escuchamos en español es música argentina solo porque está en nuestro idioma? Y si no es así, ¿cuál es la música argentina y por qué no la conocemos si vivimos en la Argentina? ¿Quién nos la oculta?”.

Ese día fui yo el que se fue pensando en las preguntas que ellxs habían hecho. Tenía mucha más tarea para el hogar de lo que yo pensaba.■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires, Anagrama.
• Cabral, J. C. (2017). *Itinerario de un peronista militante.* Buenos Aires, Ediciones Capiangos.
• Fernández Panconi, H. (2014). *La melga y la estrella. Apuntes sobre la dependencia simbólica.* Buenos Aires, Ediciones Capiangos.
• Foucault, M. (2018). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber.* Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
• Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires, Tierra Nueva.
• Galasso, N. (2009). *El canto de la patria profunda.* Buenos Aires, Colihue.
• Galasso, N. (2013). *Cómo pensar la realidad nacional. Crítica al pensamiento colonizado.* Buenos Aires, Colihue.
• Guattari, F & Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografías del deseo.* Buenos Aires, Tinta Limón.
• Hernández Arregui, J. J. (2005). *¿Qué es el ser nacional?* Buenos Aires, Ediciones Continente.
• Hernández Arregui, J. J. (2017). *Imperialismo y cultura.* Buenos Aires, Ediciones Continente.
• Jauretche, A. (2011). *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires, Corregidor.
• Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular.* Buenos Aires, Las cuarenta.

Palabras clave:

Danzas folklóricas.
Educación. Género.
ESI.
Identidades
Latinoamericanas.

Laura Aguilar* y Sheila Loy**

Introducción

La presente ponencia intenta abrir un espacio de reflexión acerca de patrones patriarcales que se hallan en las danzas folklóricas que suelen practicarse en las Escuelas Primarias (EP) del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), considerando bajo qué contextos se manifiestan y/o en qué momentos del año suelen practicarse.

Nos interesa hacer un análisis sobre las formas tradicionales de las danzas folklóricas y su modo de transmisión según la institucionalización hecha por la Escuela Nacional de Danzas. Interpelando sentidos del Fol-

* Prof. de Arte en Danza mención Expresión Corporal UNA. Ayudante de cátedra en Enfoques del currículum ATFD UNA. Investigadora en estudios del currículum sobre incorporación del Arte y el Folklore en la Educación Primaria. Docente de Danza en Escuelas Primarias de la prov. de Buenos Aires.
** Prof. de de Arte en Danza mención Danzas Folklóricas y Tango. Lic. en Comunicación Social. Gestora Cultural. Productora Audiovisual. Investigadora en Folklore, Educación y Medios. Docente de Danza en Primaria y Secundaria.

Danzas folklóricas

con **perspectiva de género** en las Escuelas Primarias del Área Metropolitana de Buenos Aires

klore Tradicionalista, de mirada nacionalista y con impronta eurocentrista; con corrientes más contemporáneas del Folklore, atravesadas por miradas que reivindican una formación de ciudadanes de pertenencia latinoamericanista, con perspectiva de género, dentro de un marco que busca abordar la complejidad y la interculturalidad en los espacios áulicos. Trataremos de poner lo mencionado en términos de movimientos, estructuras coreográficas, roles y dinámicas de movimiento, que es lo propio de nuestro lenguaje y nuestra práctica.

Como docentes de la materia Danza nos preguntamos: ¿cuáles son las danzas folklóricas vigentes? ¿Cuáles se enseñan en las Escuelas Primarias? ¿Qué es el Folklore? ¿Qué lugar tiene en las escuelas? ¿Qué nos enseñaron sobre el Folklore en la escuela? ¿Cuál fue el formato pedagógico? ¿Qué espacio curricular tiene? ¿Cómo se aborda la perspectiva de género en las prácticas de enseñanza de las danzas folklóricas? ¿Cuáles son los aportes que estas danzas le dan a la construcción de les ciudadanes? ¿Por qué deberían enseñarse? Estas son algunas de las preguntas que iremos abordando durante esta ponencia y, a la vez, generando otras que nos lleven a situarnos en las danzas folklóricas hoy. Descubriendo cómo puede llevarse a cabo una visión inclusiva y diversa desde la idea de la nostredad, e intentando una comprensión de nuestra cultura a partir de las particularidades regionales en su contexto histórico.

Institucionalización y contextos históricos de las danzas folklóricas.

Tomando como puntapié para reflexionar sobre el tema, Inés Palleiro dice que las danzas son un vehículo de expresión privilegiado de identidad colectiva donde el folklore recrea modelos fijados diacrónicamente por la tradición, a lo largo del tiempo, para su actualización en el presente (Palleiro, 2017). Tales modelos se articulan en patrones coreográficos que, a pesar de que son presentados en circuitos académicos como esquemas cristalizados, sirven como pretexto para su recreación en nuevos espacios.

Podemos encontrar los primeros registros de patrones coreográficos en ciertos autores de referencia como Carlos Vega, Ventura Lynch, Beltrame, Berruti, Chazarreta,



Barceló, antecedentes teóricos que la Escuela Nacional de Danzas toma para transmitir sus “coreografías tipo” para la enseñanza (Aricó, 2008: 17). Tales danzas o “coreografías tipo” se dividen en diferentes generaciones que fueron resistiendo o perdiéndose en el transcurso del tiempo.

Durante el proceso de institucionalización de dichas danzas, las danzas aborígenes fueron poco conocidas y estudiadas dentro de la cosmovisión tradicionalista de danzas folklóricas. Fueron las danzas provenientes de las culturas europeas las que tomaron absoluta relevancia y dieron forma al repertorio eurocentrista como el modelo privilegiado (Citro, 2012; Cerletti, 2012). En relación con esto, Carlos Vega señala: *“(...) los bailes europeos no arraigaron en América sin que sus fórmulas*

padecieran modificaciones por selección, hibridación, evolución o desgaste" (1956: 13). Cabe destacar que no es casual la selección del verbo padecer, para calificar el proceso de aculturación de las danzas europeas por sobre las danzas de culturas preexistentes.

El movimiento tradicionalista, como lo llama Carlos Vega, o la primera promoción nativista, como prefiere llamarlo Bruno C. Jacovella, tuvo la llanura pampeana como primer escenario de inspiración y elevó a categoría de arquetipo nacional un tipo social que desaparecería: el gaucho. Podemos encontrar sus inicios entre 1872 y 1879 con la aparición de las dos partes del *Martín Fierro.* El Circo Criollo fue el principal promotor de la primera corriente tradicionalista a través de bailes y cantos, en la representación gauchesca del Juan Moreira, con las payadas públicas de contrapunto, la proliferación de los círculos criollos y hasta los desfiles de carnaval (Pérez Bugallo, 1985).

La segunda corriente tradicionalista tuvo mayor base documental, de la mano de Andrés Chazarreta, al recopilar el repertorio musical antiguo en recorridos por la provincia de Santiago del Estero, en su rol de inspector de escuelas, que luego difundiría con arreglos propios por medio de partituras impresas. Como también, al conformar la Compañía de Arte Nativo (1911) dio, lo que P. Bugallo (1985) denominó una "resiembra de danzas y canciones criollas en desuso",



que para la mayoría del público urbano de aquel entonces eran desconocidas.

Las danzas folklóricas en la Escuela Primaria

Según nuestra experiencia como alumnas, primero, y como docentes de Danza en Escuelas Primarias, después, sumado a intercambios con colegas docentes de Escuelas Primarias del AMBA, llegamos a la conclusión de que las danzas folklóricas que tienen vigencia en los ámbitos educativos son de la primera generación: Gato, Chacarera y Zamba. De la tercera, el Pericón y Cielito. Y en menor medida, Tango. El ámbito que se destaca por excelencia para sus manifestaciones son siempre dentro del marco de las efemérides, casi exclusivamente en actos escolares.

Persiste en varios autores una idea de danzas folklóricas donde los roles son fijos, estratificados[1], de pareja y heteronormativos. No porque figure de este modo en los diseños curriculares vigentes del AMBA, sino porque, inferimos, la difusión de dichos formatos de realización de las danzas se encuentra en textos de enorme divulgación en los espacios académicos, desde las primeras fuentes documentales de descripciones coreográficas de J. Wilde (1881), A. Berruti (1882), Ventura Lynch (1883), A. Chazarreta (1916), M. Gómez Carrillo (1920), J. Furt (1927). A. Beltrame (1931) detalla por primera vez aspectos pedagógicos, C. Vega ahonda en algunos aspectos de contextualización histórica, geográfica y social, hasta las difundidas por la Escuela Nacional de Danzas, a partir de su creación en 1948.

Aún más contemporáneo, en el libro de Rosita Barrera, El folclore en la Educación, hallamos las danzas antes mencionadas además de su sugerencia respecto de formatos de actos escolares según las fechas específicas de las efemérides. Suponemos que tanto textos como el A.C.T.A.E. como el de Rosita han sido libros de difusión informal en los ámbitos educativos, donde sus referentes, directivos, maestras/os, profesores de música, de educación física, etc., posiblemente los hayan tomado como modelo para los actos escolares. En dichos libros no hemos encontrado sugerencias de danzas

[1] Esta idea es clara y evidente en la danza del Tango, donde el varón es el que guía, conduce, le da indicaciones a la mujer que debe estar receptiva y obediente a sus marcas.

circulares ni de pueblos originarios. Tampoco, la sugerencia de un acto escolar para el 12 de octubre.

Diferentes investigaciones, por ejemplo, las que propone S. Citro (2012), postulan que las danzas aborígenes siempre fueron en ronda, por ello nos interesa recuperar este formato coreográfico para que la participación del grupo se encuentre en una mirada horizontal, reivindicando lo holístico, lo colectivo y la grupalidad en el espacio educativo. Lo grupal se convierte, simultáneamente, en contenido y en metodología en nuestras prácticas, abriendo la posibilidad de una enseñanza y un aprendizaje mutuo, recíproco, dinámico, complementario y espiralado.

En relación con la operatividad de dispositivos efectivos para las clases de Danza, la ronda nos permite que la imparidad de alumnos/as y/o la diversidad de géneros en el grupo no sean factores excluyentes a la hora de enseñar o aprender danzas folklóricas. Además, y no menor, la ronda le imprime un sello latinoamericanista, comunitario y regional, al recuperar dicho formato coreográfico ancestral de los pueblos originarios.

Por otra parte, cabe señalar, la enseñanza tradicionalista de las danzas folklóricas propone un único formato de pareja heteronormativa, no aggiornándose a la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, año 2016, ni a las nuevas corrientes con perspectiva de género que indican un sujeto/a



fuera del paradigma binario varón - mujer en roles fijos y estratificados.

Al seleccionar saberes según el género, por ejemplo: el zapateo para varones y zarandeo para mujeres, o bien, el rol conductor para el varón en el Tango y para la mujer el rol conducida únicamente, se restringen saberes según cada genitalidad. Y al seleccionar saberes a enseñar según el sexo, no solo se reafirman estereotipos de hombre y mujer que no se condicen con la sociedad que vivimos hoy, sino que se desentienden de los marcos normativos legislativos. Para conceptualizar lo mencionado, Elliot Eisner (2007) acuña el término de currículum nulo. Tal concepto abarca aquellos contenidos o temas de estudios que no se enseñan si bien son parte del diseño, se dejan de lado o son considerados como contenidos superfluos, o, en este caso, discriminados por paradigmas biologicistas de les docentes.

La propuesta heteronormativa del Tradicionalismo para las Danzas Folklóricas en parejas, exclusivamente, remarca principios patriarcales dentro de lo folklórico. Fija, no solo roles o formatos coreográficos, sino también lugares espaciales específicos preestablecidos para mujeres y varones.

Nuestra propuesta se posiciona dentro del marco legislativo vigente, desde una cosmovisión pluricultural y con perspectiva de género, que brega porque todos los saberes deben ser enseñados y aprendidos, sin distinción alguna de género ni de ninguna otra clase. Así es que, para trabajar estructuras coreográficas en parejas, la consigna siempre será enunciada desde el ponerse “de a dos” libremente, y no hombre - mujer. Esto da a les alumnes la posibilidad de que puedan elegir con quien se sienten más segures para trabajar y con ello fortalecer vínculos de confianza entre elles para realizar la tarea. De igual modo proponemos cambios de compañeres y roles para el aprendizaje de todos los conocimientos y la participación entre todes, lo que estimula la socialización. ■

Link WEB: https://educacionute.org/wp-content/uploads/2020/03/Aguilar-Laura-y-Loy-Sheila_Danzas-folkloricas-con-perspectiva-de-genero.pdf

3 Desde el **Nivel Secundario** y la **Educación de Jóvenes y Adultos**

Pedagogías desde la Educación Pública en el Nivel Secundario





Las y nuestras pedagogías nos interpelan cada año en el Sindicato y en las luchas por la Educación Pública, en diferentes intercambios presenciales y en el Encuentro Interniveles y Modalidades que nos propone cada Congreso Pedagógico de UTE. Cada Congreso Pedagógico ha sido y es un espacio privilegiado de participación en el cual la circulación de la palabra y los escritos pedagógicos de les docentes de Secundaria construyen conocimiento. Muches compañeres de Media festejan el Encuentro con trabajadores de otros Niveles y Modalidades en un espacio que nos ayuda a repensar nuestras pedagogías en todo el sistema educativo.

Qué extraño resulta pensar hoy el XXV Congreso Pedagógico en un contexto de aislamiento marcado por una cuarentena, para los que creemos en esa pedagogía que nos reúne diariamente en la territorialidad de la escuela: cuerpo a cuerpo con les chiques, las familias, el barrio y el diálogo diario con nuestres compañeres.

La instancia de la pandemia provoca un quiebre y los tiempos de distanciamiento social se nos vienen encima con intensidad, sin pedir permiso, sin consultar... Lo que entraña una situación paradojal. Resurge, entonces, en este contexto una vieja aspiración de la derecha encarnada por las consignas de "teletrabajo, virtualidad y tecnologías", pero para operar con estos instrumentos en disputa con les docentes y con todes les trabajadores. La tensión entre este contexto y las políticas públicas y educativas en general desde el gobierno de la Ciudad pueden debilitar la tarea de les docentes transformándola en un simple acompañamiento escindido de un colectivo solidario.

El escenario excepcional que vivimos nos convoca desde la memoria de las luchas que venimos sosteniendo durante 2019 y que continúan en 2020. Puesto que luchar tiene sentido en un compartir de necesidades y propuestas sindicales que fortalecen nuestra organización como trabajadores de la educación. Por otra parte, mientras transitamos esta situación inédita, cargada de incertidumbre, resulta emblemático que vigoricemos la militancia y que reflexionemos en qué medida se puede estar afectando nuestro derecho de enseñar y aprender ya consagrado por la Constitución en tanto se están modificando nuestras condiciones laborales en cuanto al tiempo destinado a múltiples tareas y la virtualidad.



Cabe preguntarnos en qué medida esta virtualidad, valiosa herramienta, en manos de les estudiantes y les maestres, ya que despliega la creatividad en nuevas formas de enseñar y aprender en comunidad, puede ser utilizada por el gobierno de la Ciudad como un negocio rentable, como ya lo fue durante la gestión de Juntos por el Cambio desde la presidencia de la Nación.

Por tanto, afirmo que el momento histórico que estamos atravesando nos compromete a consolidar todos los dispositivos adquiridos en la tarea de cada escuela y continuar construyendo conocimiento en el colectivo del Congreso Pedagógico 2020.

Un Congreso que desde hace 25 años nos compromete a hacer de la circulación de la palabra un ejercicio del derecho de escribir para luchar contra la opresión y en defensa de la Escuela Pública. Las luchas vinculan educación e identidades que potencian la pluralidad de las voces, que sustentan los derechos de les estudiantes y el reconocimiento de sus elecciones como proyecto de vida, y alientan la revisión de enfoques y metodologías para una enseñanza en el contexto histórico que atienda lo intercultural.

Una enseñanza que tome el diálogo como experiencia de lucha en los debates, en los colectivos docentes, en cada escuela, para decidir criterios de acreditación y pensarlos en relación con políticas públicas: la defensa del patrimonio y su relación con el proyecto pedagógico institucional que reflexione sobre el trabajo docente en contextos de pobreza y los desafíos que presentan las tareas de supervisión educativa en el Nivel Secundario.

Convoco a les trabajadores de la educación a pensar y a construir conocimiento en el colectivo del XXV Congreso Pedagógico: resistamos con la lectura y la escritura entramando creaciones políticas alejadas del vaciamento que trata de imponer el discurso neoliberal. ■

Marcelo Parra
Secretario de Nivel Secundario

Tiempos de igualdad de derechos
para las mujeres





Las Escuelas Técnicas son comunidades de derechos y deseos, espacios institucionales donde la creatividad y la ciencia se conjugan históricamente en la producción de una pedagogía de la innovación y el trabajo, materias primas para la formación integral de los sujetos educativos.

Cada Congreso Pedagógico de UTE y el espacio de Secundaria y Educación Técnica nos permiten compartir nuestras experiencias y reflexiones pedagógicas, debates sobre políticas públicas y educativas. El Congreso en el área de Educación Técnica promueve un espacio de intercambio donde compañeras/os e invitadas/os de otras modalidades pueden hacer presentes sus experiencias con les alumnes.

El XXIV Congreso Pedagógico 2019 nos reunió en un tiempo de vital importancia para el futuro de nuestras democracias y nuestras escuelas públicas. En Latinoamérica nos encontró atravesando un momento profundamente regresivo. El ciclo económico que se desarrolló junto con otros gobiernos democráticos y populares del continente entró en crisis de la mano de gestiones que tratan a la sociedad en términos mercantiles, favoreciendo a los sectores financieros y a los más ricos de cada país.

En la Argentina, en un contexto caracterizado por el ajuste económico y fuertes presiones privatizadoras, nuestra Escuela Pública fue una vez más blanco de ataques. Los sistemas públicos sufrieron políticas de desfinanciación y descrédito. Los gobiernos neoliberales ven en los sujetos del sistema educativo un poderoso obstáculo para avanzar en el disciplinamiento social, en el debilitamiento de los lazos de solidaridad y del espíritu comunitario.

A lo largo de casi cuatro años de gobierno neoliberal tuvimos ataques de múltiples frentes para nuestra Área, desde el desfinanciamiento del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) hasta las propias escuelas técnicas de la CABA y del país, la reforma laboral con el proyecto de ley presentado que afecta el espíritu de las pasantías, además la falta de documentos pedagógicos y el desconocimiento de la Educación Técnico Profesional (ETP) (2005) y su implementación

nacional. Lanzaron la Secundaria del Futuro, donde el futuro de la industria no estaba dentro del plan de gobierno; un proyecto de país sin futuro dentro del campo de la producción industrial perjudicial para todes y respecto del trabajo de nuestros egresados.

Cuando convocamos a nuestros/as compañeras/os a participar del XXIV Congreso, nos encontramos con un tema prioritario, cumplía 50 años la primera egresada del Otto Krause, y el año anterior se había realizado la primera carrera de autos eléctricos con una escudería que tenía solo mujeres en la construcción, el diseño y la conducción del auto. La carrera se llevó a cabo en el autódromo de Buenos Aires, se llamó Desafío Eco por el cuidado del medio ambiente. Las técnicas mecánicas trabajaron muchas horas para llegar a tiempo con el auto y lo lograron.

El trayecto pedagógico de mostrar el trabajo de las mujeres en Técnica lo iniciamos en el año 2018, cuando de los cuatro proyectos presentados, tres estaban elaborados por mujeres de Educación Técnica. El trabajo que se dio a conocer en el XXIV Congreso es un compendio histórico de la trayectoria de las mujeres en estos 50 años en las Escuelas Técnicas. Cómo lograron su espacio, qué carrera eligieron y eligen, sus trayectos profesionales y el desempeño en el mundo del trabajo.

Estos registros pedagógicos de las luchas y la presencia de las mujeres en la Educación Técnica, y de las históricas movilizaciones por la vigencia de los derechos humanos, comunican algunos de los múltiples modos de resistir y de crear expresiones más plurales y democráticas. El año 2019 fue también de enormes manifestaciones de las mujeres y del feminismo, de desarrollo de la organización política, social y popular que lleva a poner fin al gobierno neoliberal en nuestra nación. Son resistencias a los modos individualistas de entender el mundo, al egoísmo, a la violencia y la intolerancia, a la inercia institucional, a modalidades pedagógicas deshumaninzantes y disciplinadoras, a la limitación y cercenamiento de derechos, entre otras. Estos modos de resistencia emergieron en todas las luchas de nuestra Ciudad, los trabajadores tenemos registro de estas batallas culturales.

En este momento, mayo 2020, con un nuevo gobierno nacional nos encontramos en nuestros hogares, trabajando más que nunca con enormes desafíos por la pandemia COVID 19 y el aislamiento social. Tenemos, por un lado, el compromiso de sostener la relación pedagógica con nuestros niños/as y jóvenes, sujetos de derecho, y, por otro, en el ambiente familiar se incrementan las demandas de todo tipo.

Tiempos de educación a distancia, no presencial, situada y en contexto de reclusión hogareña. Estamos aprendiendo nuevas formas de sostener el acto de transmitir saberes y acompañar a distancia los desafíos del vínculo pedagógico, enseñanzas y aprendizajes. No sabemos cuándo ni cómo será el momento de volver a las aulas o a nuestras vidas como las conocíamos hasta ahora.

En momentos de incertidumbre y cambios de espacios, crear es el motor de la esperanza, solo lo nuevo puede surgir para cambiar el presente. Somos los que forjamos un mundo mejor, desde siempre, y por eso podemos transformar nuestras prácticas de enseñanza para sostener el quehacer cotidiano. Nos reinventamos para entregar educación a nuestros niñes y jóvenes, sabemos que no son vacaciones, son tiempos en los que priorizamos la vida a la economía, la solidaridad a la ceguera de negar al otro. Responder entregando alimentos a les alumnes y cuadernillos realizados por el Ministerio de Educación de Nación, garantizar la conectividad, con el diálogo mínimo de ese momento hablando de la tarea, y distribuir las fotocopias para aquellos que no tienen medios tecnológicos.

Estamos comenzando el XXV Congreso Pedagógico, Educación pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia, desplegando nuestros saberes, compartiendo registros pedagógicos sobre nuestras prácticas cotidianas. Reinventando y expresando nuestro firme compromiso con la Escuela Pública y el derecho a la educación de nuestres niñes, jóvenes y adultes. En este contexto de pandemia y cuarentena, resulta fundamental fortalecer los diálogos que venimos sosteniendo hace ya 25 años. ■

Cristina Elizabeht Rubio
Secretaria de Educación Técnica

Trabajadores haciendo escuelas





Desde la sanción de la Ley Nacional de Educación y nuestra conformación como Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en 2006, este colectivo de trabajadores de la educación se va reconstruyendo, articulando, conociendo en diferentes acciones, configurando un tejido en el que la diversidad de los hilos es tan intensa y amplia que complejiza la construcción del entramado. Desde el sistema educativo de la CABA, la Modalidad se presenta fragmentada en proyectos, programas, escuelas, centros y diversas propuestas que no llegan a dar una respuesta educativa integral al sujeto de la EPJA. Por ello, el "Trabajadores haciendo escuela" se constituye en un colectivo que urde la trama consolidando así su identidad de sujetos formados y formándose como educadores con especificidad en las prácticas educativas especializadas.

Ser trabajador de la Modalidad de Jóvenes y Adultes nos transforma, nos exige como colectivo de trabajadores una construcción permanente de pedagogías y didácticas entramadas en el hacer, enriquecido con

los aportes que las nuevas investigaciones nos brindan, por ejemplo, en los procesos de alfabetización de las personas jóvenes y adultas.

En el mes de noviembre de 2019 la convocatoria de las Jornadas Pedagógicas nos permitió detenernos, mirarnos, releer nuestras prácticas, narrativas y registros coordinados por las compañeras Laura Invernizzi, Cynthia Pintado y Katia Garbus, entre otres. Destacamos especialmente la presencia de la supervisora María Eugenia Rubio, quien contó su experiencia con el Proyecto de Cine al Sur.

El Festival de Cine al Sur es un proyecto del Sector V de la Modalidad de Educación para Jóvenes y Adultes de la CABA que intenta conectar el quehacer de sus Escuelas Primarias con el mundo de la cultura a través de la realización de cortometrajes basados en historias originales desarrolladas por lxs alumnxs. El cine opera como vehículo de expresión a la vez que contribuye a mejorar la lectoescritura andamiando la comprensión y la producción de textos con sentido. Durante sus tres ediciones el Festival convocó a jurados de renombre como Leonardo Sbaraglia, Carlos Belloso, Diego Capusotto, Raúl Rizzo, Lola Berthet. Elles realizaron devoluciones de estímulo y eligieron el mejor cortometraje de cada edición de este Festival que arrancó en 2017. Las escuelas se vincularon con diversos actores de la cultura como el Equipo Técnico de Benjamín Ávila que puso sus herramientas a disposición de les estudiantes de la escuela ubicada en la Villa 21/24 para la realización de su vídeo. Las historias surgieron de las problemáticas que les estudiantes atraviesan ligadas a cuestiones de género, falta de trabajo y violencia institucional. Elles encontraron en esta propuesta una manera de conectarse con el mundo a través del arte audiovisual que potencia no solo su capacidad expresiva sino que abre puertas para pensar nuevas proyecciones de vida. El Festival está apadrinado por el cineasta Pablo Giorgelli, reconocido realizador premiado en festivales internacionales como Cannes por su película “Las Acacias”, además una noche hubo una proyección pública de su última película "Invisible”, en la que él estuvo presente y habló del oficio de director de cine. El Festival de Cine al Sur es una apuesta a tender puentes a partir de un registro audiovisual con el objetivo de que todes encuentren su propia voz a través del cine como soporte de enunciación.

En el segundo día de esta Jornada las voces se fueron sumando con narrativas y registros pedagógicos para fortalecer la Escuela Pública. Maestres y profesores ponentes orientaron su mirada hacia temáticas como derechos humanos, democratización de la Escuela, inclusión, trayectorias educativas y educación popular, arte y folklore, prácticas de escritura y lectura, ESI, “Desigualdades sociales y educativas en el marco de la E.P.J.A.”, formación por proyectos.

Les compañeres que expusieron sus saberes forman parte de la variedad de hilos de los que hablamos al comienzo. Mencionamos algunos: PAEByT, Escuelas Primarias para Adultos, Centros Educativos de Nivel Primario y Secundario, Bachilleratos Populares, Educación No Formal, Adultos 2000 y Centros de Formación Profesional.

En 2019 se dictó por primera vez el Programa de Actualización Pedagógica en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, diplomatura, que la Secretaría de Educación de UTE construyó con la Universidad Metropolitana para la Educación y Trabajo (UMET) y certificó con más de 70 egresados en su primera cohorte. Los seminaristas de este postítulo fueron muches compañeres que participaron de las Jornadas y de los Congresos Pedagógicos de UTE.

La Jornada Pedagógica “Trabajadores haciendo escuela” contribuyó a la continuidad de este proceso transformador y a la construcción colectiva de todes los actores de la Modalidad de la EPJA desde esta condición de trabajadores comprometidos en la lucha por la Educación Pública y desde nuestra participación sindical, gremial y pedagógica. ■

Rubén Buzzano
Secretario de Modalidad Jóvenes y Adultos

Palabras clave:
Derechos humanos.
ESI.
Identidad de género.
Discriminación.
Violencia. Legislación.
Comunidad travesti.

Lohana Berkins en el Pueyrredón
Un homenaje *trans*cendental

Tatiana García Fernández*, Paula Palsmitaitis** y Bernardo Pérez Etchegoyen***

Inicio de un proyecto

A veces narrar una experiencia pedagógica puede tardar años desde que aconteció. Tres años han pasado ya desde la partida de la "comandante de las mariposas" y del sentido homenaje que le rindiera el Colegio 7, D.E. 3, "Juan Martín de Pueyrredón", aquel jueves de octubre que, mágicamente, coincidió con la primera Jornada ESI, "Educar en Igualdad".

"Identidad en el siglo XXI. El amor como motor del cambio" fue un proyecto pedagógico que surgió de la tristeza por la muerte de Lohana Berkins, ex alumna de nuestro colegio y maestra por siempre. Parte de este proyecto educativo del Pueyrredón tuvo como objetivo homenajear el compromiso teórico y militante de Lohana, recordarla, tomar su ejemplo, su maestría en materia de derechos humanos y de Educación Sexual Integral.


Foto Lina Etchesuri, Coperativa lavaca ltd.

Quienes sabíamos de Lohana queríamos contarla, compartirla, multiplicarla. Quienes la habíamos tenido un instante entre los brazos queríamos perpetuar y abrir ese abrazo (como se abraza en la escuela la gesta colectiva de saberes que nos hacen más justos, más libres, más felices).

La convocatoria de los congresos pedagógicos de la UTE es una invitación para pensar críticamente la acción de educar (a través de

* Profesora de Filosofía (UBA), Especialista en Educación Sexual (ISP JVG). Docente del Colegio 7 D.E. 3 "J. M. de Pueyrredón" y del Profesorado del IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández".
** Profesora en Letras (UBA). Coordinadora del Departamento de Comunicación en el Colegio 7 D.E. 3 "J. M. de Pueyrredón".
*** Licenciado en Ciencias Biológicas (UBA). Dirige el Taller de Juegos de rol y el Taller de Radio y Periodismo del Colegio 7 D.E. 3 "J. M. de Pueyrredón". Estudiante del Postítulo de ESI del ISP JVG.

lecturas, registros, relatos). También constituye una oportunidad para participar de la construcción colectiva de saberes y prácticas situadas *en* y *para* la educación.

El duelo abierto, la política y la educación

> "El duelo abierto está estrechamente relacionado con la indignación, y la indignación frente a la injusticia, o con una pérdida insoportable, tiene un potencial político enorme."
> Judith Butler

Judith Butler es una pensadora que nos ayuda a indagar en nuestra búsqueda pedagógica. En *vida precaria* (2006), *Marcos de guerr*a (2010) y *Cuerpos aliados* (2017), Butler se pregunta por qué no todas las vidas son entendidas con el mismo valor y dignidad. Las vidas que se narran, les cuerpes que importan y las gestas que se abrazan en la escuela implican cuestiones de poder, decisiones políticas.

Educar es un acto político. La educación es política porque promueve la empatía, direcciona los afectos, reconoce dignidad y, entonces, hace posible el sentimiento de pérdida y la necesidad de homenaje.

Reflexionando sobre el modo en cómo la escuela distribuye el duelo público en términos de justicia podemos decir, con Butler, que esta distribución es una cuestión política fundamental, porque desde la política "se regulan las disposiciones afectivas y éticas a través de un encuadre de la violencia selectivo y diferencial" (2010:13).

La circulación de las imágenes y narrativas sobre las vidas que importan, que deben ser protegidas y lloradas en caso de pérdida, es una cuestión de poder en nuestras sociedades. Por eso, desde la educación, teníamos que coadyuvar a tramar esa red sensible, esa inteligencia que reconoce al otre, al diferente, como un igual. Debíamos educar la mirada, enseñar a mirar con respeto y amor, posando la vista sobre cuerpos otres, acercándonos a elles con vuelo de mariposa.

Pensar las identidades sexuales en la Escuela

> "La intolerancia y la agresividad contra las travestis, la humillación y la marginación son la respuesta reluctante al revisar la construcción de todas las sexualidades; entonces aparecen el temor a la interpelación de aquello que se cree un destino biológico, la prepotencia de un dogma impuesto por la ciencia, el derecho y la religión que trasladan su poder a la política. Las travestis, desde la primera e íntima convicción de su identidad, comienzan la carrera de obstáculos para la conservación de sus derechos."
> Diana Maffía.

La cultura patriarcal construye hegemonía sobre determinados marcos afectivos que operan poderosamente, siempre y cuando no se cuestionen, mientras no se debatan. Era hora de poner en debate estas cuestiones de identidad sexual y soberanía. ¿Qué sujetos, qué construcción de ciudadanía contribuye a conformar la escuela pública si no cuestiona estas bases injustas; si no reconoce, como dice Dora Barrancos, el derecho al cuerpo propio y a la subjetividad como piedra angular donde se apoyan las otras dimensiones de la condición humana?

En 2015, la Universidad de Madres de Plaza de Mayo reeditaba *Cumbia copeteo y lágrimas. Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros.* Ese mismo año, cuando Lohana vino a visitarnos acababan de asesinar a Diana Sacayán. Le habían quitado la vida por "trava", con una saña que tornaba aún más profunda la tristeza por su pérdida.

Por qué, preguntaban algunos de nuestrxs estudiantes. Por qué las travestis no llegan a viejas. Y ese por qué, en les jóvenes (como en les niñes), todavía es un preguntar filosófico hecho de asombro. Ese asombro de las nuevas generaciones es el que nos permite educar en la igualdad, pero también luchar contra la indiferencia.

Era preciso hablar de la vulnerabilidad de la comunidad travesti, de la violencia a la que están expuestas desde niñas, como lo había estado Lohana. Violencias de todo tipo: la violencia policial, la exclusión social, las enfermedades asociadas a la pobreza, la falta de acceso a la educación, la dificultad para incorporar prácticas preventivas de cuidado de la salud, la alta incidencia de VIH/SIDA,

entre otras infecciones de transmisión sexual (ITS). De todo esto y mucho más… hablan los informes sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina: *La gesta del nombre propio y Cumbia, copeteo y lágrimas* que algunes docentes compartimos en las aulas.

Hace tres años estábamos y aún estamos en esta búsqueda. Una búsqueda que nos interpela en nuestra identidad docente, que -independientemente de las disciplinas que enseñamos en la escuela- es, ante todo, profundamente ética y política. Así entendemos la Educación Sexual Integral. Este carácter ético político de toda educación -pero especialmente de la ESI- es el que hace necesario un abordaje transversal e interdisciplinario de sus contenidos en todos los niveles educativos.

Pensar las identidades sexuales en la escuela no es una tarea fácil con una ESI que se hace a pulmón y a puro amor. Bien sabemos que trabajar sus contenidos de manera transversal e interdisciplinariamente exige un tiempo de trabajo conjunto entre colegas de las distintas áreas para el que no existe asignación horaria ni recursos. A la ausencia de capacitaciones en servicio en las que se aborden los contenidos de la ESI en su verdadera complejidad, se suma la falta de instancias (fijas o flexibles) dentro de las instituciones que faciliten el encuentro entre colegas para el extenso trabajo de organización, secuenciación y selección de recursos para trabajar estos contenidos. Ni hablar de la falta de espacios y de tiempo para la necesaria reflexión, discusión y planificación conjunta de estos contenidos en función de objetivos claramente formulados desde las perspectivas de género y de derechos. Lamentablemente, no contamos con líneas de acción pedagógicas con poder para gestionar acciones concretas en el cotidiano del aula que puedan sostenerse más allá de una jornada ESI.

La ESI entre Biología, Filosofía, Lengua y literatura

Nuestro espacio de encuentro fueron nuestras convicciones, la admiración por Lohana y la responsabilidad por la ESI, como rasgo de nuestra identidad docente. Trabajamos entre Biología, Filosofía, Lengua y literatura (materias que quienes gestamos esta experiencia dictamos en la Institución). Fuimos encontrándonos de a poco, primero entre nosotrxs y luego abriendo el encuentro hacia otres colegas de otras materias y proyectos que se fueron sumando y enriqueciendo la propuesta.

Trabajamos durante todo el año 2016 en las aulas, de 1° a 5° año de la escuela secundaria. El proyecto educativo que desarrollamos, además de trabajar los contenidos de la ESI de manera transversal en varias materias de los ciclos básico y superior, articuló todas las áreas, incorporó otros proyectos del colegio y promovió la utilización de recursos de diferente tipo; se lograron producciones en distintos formatos que permitieron a lxs estudiantes expresarse a través de las artes plásticas, la oralidad y, sobre todo, la escritura (como se vio reflejado en la masiva participación en el concurso literario "Lohana Berkins").

El proyecto también propició la vinculación de la escuela con el entorno, articulando con organizaciones sociales, Consejo de la Magistratura, Centros culturales del barrio, el bachillerato Mocha Celis, entre otros. Con la participación especial del proyecto "Jóvenes y Memoria" se emprendió ese año una investigación acerca de la lucha de Lohana y de cómo fue gestándose la ley de identidad de género. Además, les estudiantes que participaron de este proyecto enlazado, realizaron entrevistas a profesores de Lohana para registrar su paso por el Colegio. Todo esto quedó registrado en un video documental que compartimos el día del homenaje.

Lohana nos visitó allá por el año 2015, participó de una clase de Biología de segundo año. A partir de ese momento, el desafío sería pensar biología e identidad personal en su vínculo complejo. Poniendo el foco crítico en los binarismos sexo-genéricos, los estereotipos y prejuicios asociados: varón-mujer, femenino-masculino, activo-pasivo, fuerte-débil, racional-emocional. Promoviendo el cuestionamiento de la conformidad física con criterios culturalmente definidos de "normalidad", géneros estereotipados, cuerpos transparentes y sexualidad heteronormada.
También era preciso revisar los supuestos misóginos en torno a los cuerpos femeninos (o feminizados) y la construcción social de la

subjetividad. Ni más ni menos que lo que el feminismo (o los feminismos) han hecho en las últimas décadas. Poniendo sobre el tapete, que la corporalidad femenina está trazada por esa mirada patriarcal brusca, cosificante, que divide entre naturaleza y cultura, cuerpo y mente (que es pornográfica y moralizante a la vez). La corporalidad travesti de Lohana, como el cuerpo de mujer, tiene esta traza. En ambos casos, la autonomía les ha sido negada y, con ella, su dignidad.

Pensar la lucha de Lohana en el marco de las luchas feministas nos llevó a debatir sobre la legalización del aborto en las aulas de 5to año. No fue fácil, entonces, cuando el tema todavía no había tomado el actual estado público.

Se trataba de ver, oír, pensar, expresar y escribir. La acción llevada a cabo desde el área de expresión fue concreta, empoderada. Surgió la idea de hacer el Concurso literario "Lohana Berkins" en el que todxs lxs estudiantes del colegio tuvieran la oportunidad de participar y expresarse sobre la cuestión género, identidad, derechos humanos y discriminación. Quedamos sorprendidos por el alto grado de convocatoria. Pasado el plazo, seguíamos recibiendo producciones, tuvimos que hacer una maratón de lectura para llegar con el veredicto a la fecha del acto.

Lohana era una desconocida para nuestros estudiantes, pero conocer su historia, leerla, escucharla, hablar de la discriminación que había sufrido durante su infancia y adolescencia (su desamparo, su resistencia y su lucha para que a otres como ella no les suceda lo mismo) abrió un marco para la distribución de afectos, para hacer visible la precariedad de la vida; para el reconocimiento de la violencia que la sociedad ejerció sobre esas personas cuando estableció otro marco en el cual esas vidas eran indignas, invisibles a los ojos de la mayoría.



El fin. Una cuestión de principios

> *"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Todos los derechos humanos son universales, complementarios, indivisibles e interdependientes. La orientación sexual y la identidad de género son esenciales para la dignidad y la humanidad de toda persona y no deben ser motivo de discriminación o abuso."*
> Principios de Yogyakarta.

La visita al Observatorio de Género en la Justicia de la Ciudad de Buenos Aires fue sumamente movilizadora, tanto para les estudiantes y les docentes que acompañamos, como para las compañeras de trabajo que nos recibieron.

En un comienzo, la idea era entrevistar a su directora Diana Maffía e investigar acerca de la función del Observatorio de Género y la labor que allí Lohana llevaba a cabo, pero fue mucho más que eso.

Luego de más de un mes de gestión, Diana Maffía, Celeste Moretti y Aluminé Moreno nos esperaban con los brazos abiertos y un montón de cosas ricas, como le gustaba recibir a Lohana. Las tres nos hablaban entre lágrimas, todavía era muy reciente su partida.

Nos contaron de su labor en el Consejo de la

Magistratura pero, sobre todo, acerca de lo maravillosa que ella era y de su lucha incansable por los derechos humanos. También compartieron anécdotas geniales de su día a día laboral.

Ellas eran sus compañeras de trabajo pero también sus amigas y vivían muy de cerca los avatares de la discriminación que sufría en su paso por la educación formal. Nos contaron que cuando Lohana terminó sus estudios secundarios en nuestro colegio, quiso estudiar para ser docente en el Normal 3. Empezó entonces una lucha que la llevo a solicitar la intervención de la Defensoría del Pueblo en el Ministerio de Educación para que se le permitiera registrarse con su identidad autopercibida y, finalmente, lo logró. No obstante, no se quedó conforme con su logro individual y no paró hasta que ese derecho estuviera garantizado para todes. Supimos que gracias a ella en la Ciudad de Buenos Aires, Daniel Filmus, ministro de Educación por aquel entonces, firmó una resolución[1] que reconocía este derecho para les educandes, mucho antes de que fuera sancionada nuestra Ley Nacional de Identidad de Género.

En la visita al Observatorio también conocimos los Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de los derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Estos son principios que todos deberíamos conocer. Así lo sentía Lohana y, por eso, fue la impulsora de una maravillosa edición ilustrada que recibimos de regalo todes



les presentes, a la que se puede acceder a través de Internet [2].

El día del homenaje

Luego de un año de mucha actividad, finalmente llegó el día del acto homenaje. Aquel 27 de octubre de 2016, “en medio de un Colegio Pueyrredón travestizado” -como lo describió al día siguiente la revista La vaca [3]-, directivos, docentes y alumnxs le rendimos nuestro homenaje a Lohana en un acto lleno de lágrimas, risas, poesía, música y danza.

La previa a esa tarde mágica de octubre fue también para el recuerdo. El colegio entero recortaba hasta último momento mariposas en papel y goma eva brillante para decorar las paredes del patio. Era un verdadero Pueyrredon travestizado el que preparaba el homenaje. Cada amiga de Lohana, fue nuestra amigue ese día. Todes y cada une fueron de nuestro equipo. Publicaban en las redes el evento, llamaban para ver qué necesitábamos y cómo podían ayudarnos con los preparativos. Lara Bertolini llegó y se puso manos a la obra para colgar la mariposa gigante del sitio más alto de la escuela. Flor Guimaraes maquilló contra reloj a les estudiantes del taller de danza. Susy Shock llegó con su regalo de artista: su voz, su caja y su corazón vibrantes para estrenar en el cole una canción dedicada a Lohana que acababa de componer.

Todes recibimos aquellas herencia de amor: directivos, docentes, estudiantes y familias. Entre lxs estudiantes estaban lxs tres sobrinxs de Lohana: Anna, Ludmila y Alejandro, ¡de quienes tanto hemos aprendido lxs docentes del Pueyrredón!

Anna y Ludmila leyeron discursos inolvidables, el taller de teatro representó escenas inspiradas en los Principios de Yogyakarta y el de danzas bailó por la diversidad.

El acto finalizó con otro momento emotivo: detrás de la bandera de la diversidad, se descubrió un cuadro con la imagen de Lohana que la recuerda por siempre en el hall de entrada del Pueyrredón. Ella está ahora a la entrada del colegio, en la puerta del salón donde la escuchamos la última vez, para recordarnos que “el motor del cambio es el amor”.

1. Resolución 122 / 2003 https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/32691
2. http://www.editorial.jusbaires.gob.ar/libro/online/43
3. http://www.lavaca.org/notas/homenaje-a-lohana-berkins-la-tia-trava-hace-escuela/

Reflexiones finales

"La educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada."
Paulo Freire

La "posta" que Lohana nos deja es la de "volver a educarnos en sexualidad" … Así lo entendimos, así lo expresamos aquel día lxs profes, en el discurso de apertura del acto homenaje.

Hablamos de la necesidad imperiosa de "volver" a educarnos en sexualidad, porque todxs, absolutamente todxs, hemos sido educadxs en sexualidad, mucho antes de que la Educación Sexual Integral fuera ley. Y esa vieja educación sexual es la responsable de muchas de las violencias cotidianas, de la inequidad de géneros, de la discriminación, del acoso y del abuso, de los femicidios y los travesticidios.

Expresamos, entonces, que las herencias son incomodidades y responsabilidades. Incomodidades, porque todavía incomoda a mucha gente la identidad travesti de Lohana, el cuerpo travesti de Lohana… Responsabilidades, porque ese día pudimos decir con orgullo docente que la identidad y el cuerpo travesti de Lohana ya eran parte de nuestra identidad y nuestro cuerpo colectivo.

Nuestro orgullo -y hablamos en nombre de toda la comunidad educativa- fue y será que identidades singulares como la de Lohana, se abracen a otras identidades y otros cuerpos diversos, para gestar un "nosotros" más humano, más cercano al ideal de humanidad que, desde la educación, queremos transmitir a las nuevas generaciones.

Porque quienes asumimos la responsabilidad de educar, tras las huellas del maestro Paulo Freire, educamos desde la alegría y la esperanza, pero también, por la rabia que provoca la injusticia, la indignación por la falta de reconocimiento de su dignidad sufrida durante tanto tiempo personas como Lohana. Esta rabia no es cualquier rabia. La



rabia justa es amor. Motor de cambio, como decía Lohana. Furia travesti. ¡Siempre! ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Berkins, Lohana (comp.) *Cumbia copeteo y lágrimas. Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2015.
• Berkins, Lohana y Fernández, Josefina (coords.) *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2013.
• Butler, Judith. *Vidas precarias. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires, Paidós, 2010.
- *Cuerpos aliados y lucha política*. Buenos Aires, Paidós, 2017.
• Consejo de la Magistratura de la Ciudad de Buenos Aires. *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de los derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial Jusbaires, 2014
• Freire, Paulo *Pedagogía de la Autonomía, Paz y Terra* SA, 2004.
• Maffia, Diana (comp.). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero.* Buenos Aires, Librería de Mujeres Editoras, 2009.

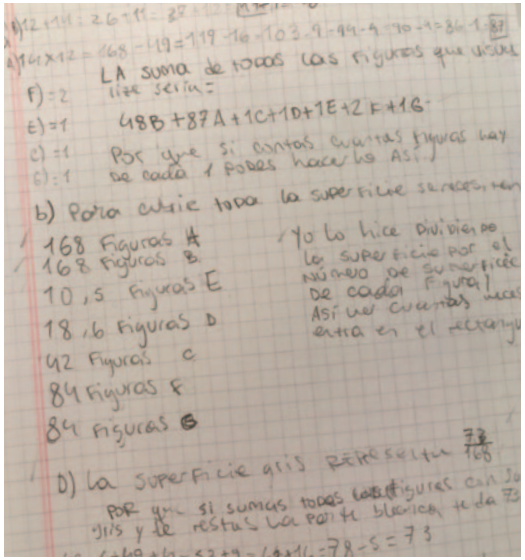
Palabras clave:
Matemática transversal. Educación integral. Pedagogía emancipadora.

MATEMÁTICA TRANSVERSAL y POPULAR para repensar la escuela

Pablo Ferrari*

Fundamento y marco teórico

La matemática, como todo producto social, surgió de la práctica cotidiana y la necesidad de los seres humanos. Con el tiempo fue desarrollándose y siendo objeto de estudio específico y diferenciado en las élites de las sociedades que lo abordaban. La Primera Revolución Industrial y, en particular, la Segunda, requirieron que porciones crecientes de la sociedad estuviesen en condiciones de trabajar en la producción industrial, para lo que se necesitaba que fueran alfabetizadas y contaran con rudimentos de ciencias naturales y matemática, cálculos en particular. Comenzó enseñándose como un conjunto de técnicas, de algoritmos para calcular, sin el ambiente de enseñanza-aprendizaje para aprehender elementos de una ciencia. De alguna manera, este clima perdura hasta hoy y genera rechazo en una parte significativa de la sociedad, convirtiendo esta ciencia en un "cuco" por lo aburrido de la repetición y la falta de comprensión de las acciones que se ejecutan.



En pedagogía en general y en niveles preuniversitarios en particular, si bien se debe estimular y desarrollar el pensamiento científico, no se "enseñan" ciencias sino una trasposición didáctica de éstas, que es lo que debe desenvolverse en el espacio áulico.

Por último, señalamos que en el diseño curricular de matemática para escuelas medias --Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, 2015, http://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2015/NES-Co-formacion-general_w.pdf- no existen orientaciones de Educación Sexual Integral (ESI) específicas, no obstante que ésta es obligatoria y transversal.

Sin negar la importancia de arribar a conceptualizaciones intramatemáticas, es fundamental el objeto al cual se aplica la matemática y la forma en que se manifiesta.

Objeto de estudio de la matemática

Aunque *no exclusivo, el principa*l objeto de estudio de la matemática es la magnitud. Toma la cantidad y deshecha la cualidad: trata sobre la cantidad pura. Analiza las

* Trabajador y militante popular. Se desempeña como profesor de Matemática en la EEM N° 7, D.E. 9, "María Claudia Falcone". Es delegado de UTE-CTERA desde 2016. También ejerce como docente de Introducción a la Economía Política en la Universidad Nacional de Avellaneda y ha publicado diversos trabajos como economista.

distintas formas en que se relacionan las magnitudes.

Las dos grandes corrientes que atraviesan la pedagogía de la matemática son la abstracta tradicional y la enseñanza de la matemática a través de la resolución de problemas. Esta última intenta reproducir ciertas condiciones de la actividad específicamente matemática, es decir, la utilización de la matemática para comprender y resolver *un problema práctico*.

La enseñanza de la matemática de manera teórica, con la modalidad de la "educación bancaria", al decir de Paulo Freire, no es un medio pedagógico idóneo y aun menos puede ayudar a las grandes mayorías.

A modo de ejemplo, tanto la teoría como el solfeo contribuyen a la práctica musical, que es el objetivo; deformar este vínculo en detrimento de la práctica genera rechazo y requiere una actitud relativamente pasiva por parte de quien la "aprende". Continuando con la analogía de la música, podemos afirmar que cada región del mundo y cada generación tienen su música, que responde a un sinnúmero de factores socioculturales.

Si pueden recrearse problemas que den cuenta de intereses de les adolescentes, la matemática se propone como una ciencia necesaria, útil e imprescindible para tratarlos. No siempre es posible o, al menos, no siempre existen los mismos grados de libertad según sea la rama de la matemática que debe abordarse. Es importante *practicar la creación* de este tipo de problemas.

Cabe la siguiente distinción: un ejercicio es un dispositivo para ejercitar y afianzar una técnica y dominar un objeto matemático; una aplicación es un dispositivo cuya forma es una situación concreta que requiere ser traducida a un objeto matemático que se está exponiendo para luego resolver; el alumnado debe utilizar ese objeto para resolver esa situación. Un problema es una situación cuya resolución no implica un solo camino, una sola técnica, ni queda explícita la forma en que debe ser abordado. El primer paso es lograr entenderlo para luego poder ser observado como una aplicación.

Debido a que las aplicaciones y los problemas suelen ser *evocados por la historia* extramatemática que exponen, pueden ser muy instructivos si se los crea tomando aspectos matemáticos que representan novedades o dificultades adicionales. Son determinantes las búsquedas, los intentos y ensayos para la creación de estos ambientes de enseñanza-aprendizaje que contribuyan al acercamiento a los conocimientos matemáticos y su proceso de internalización. Por otro lado, el debate sobre determinadas situaciones sociales permite un clima *multidimensional* en la formación del alumnado y les docentes.

Problemas en acción

Para ejemplificar la conceptualización que acaba de exponerse, presentaremos una cronología de hechos en torno a un problema.

Histograma de una muerte anunciada

El día que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo.

A las 6 AM salió de su casa y caminó a velocidad constante una hora hasta la parada del colectivo que estaba a un kilómetro de su casa. Lo esperó media hora y lo abordó. El viaje fue a velocidad constante, duró una hora. Recorrió cuatro kilómetros. Bajó, ingresó a una taberna y pidió un trago. Luego solicitó un trago más. Cada media hora, bebió un trago. Permaneció allí exactamente seis horas. Antes de salir, miró para ambos lados de la calle, observó la vereda de enfrente y analizó de manera pormenorizada cada ventana de los edificios. No encontró nada raro. Caminó un kilómetro por el mismo camino por el que había llegado y lo hizo en una hora. Inmediatamente abordó un taxi que en media hora recorrió cuatro kilómetros por el mismo camino por el que había venido por la mañana. Allí fue interceptado por los hermanos Vicario (Pedro y Pablo), que sacaron un revólver e hicieron fuego, fulminándolo al instante.

Se pide:

a) Realizá el histograma de este día en la vida de Santiago, señalando todos y cada uno de los detalles del gráfico. Es un dato clave para los peritos y para la investigación policial.
b) Calculá a qué hora murió Nasar y a qué distancia de su casa.
c) ¿Cuánto tiempo transcurrió desde que salió de su casa hasta que murió?
d) ¿Cuánto tiempo transcurrió desde que se despertó hasta que murió?
e) El investigador Auguste Dupin intuye que es necesario saber cuál fue la totalidad de kilómetros que recorrió Nasar durante la jornada y necesita tu colaboración.

El primer párrafo de esta aplicación es como comienza *Crónica de una muerte anunciada,* de Gabriel García Márquez. A modo de ejemplo, por incluir este magnético párrafo de una de las plumas magistrales de América Latina en la Unidad 4 de primer año, una alumna comentó que le preguntaría a su madre si lo tenían en su casa. Al día siguiente, la alumna estaba leyéndolo. También consultaron por Auguste Dupin, dando lugar a hablar de Edgar Allan Poe. Ambos autores fueron trabajados de manera articulada con el profesor de Lengua de este curso.

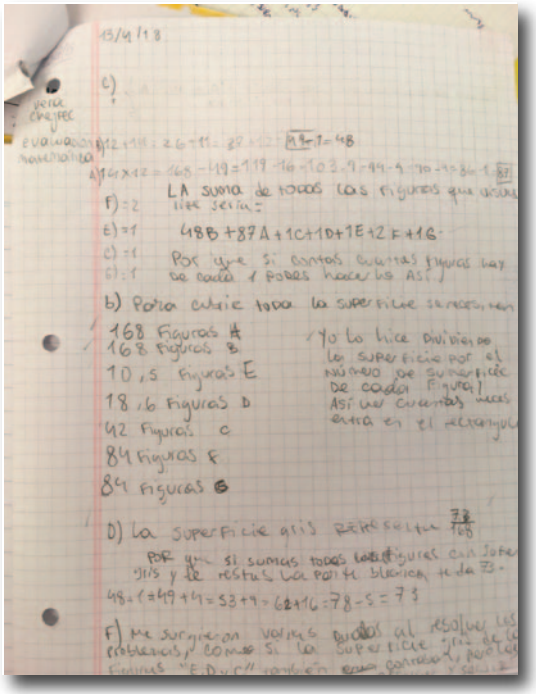
Desde el punto de vista matemático, el histograma no ofrece dificultades importantes para su resolución, aunque es completo en tanto implica un proceso de ida y vuelta, con diversas velocidades y lapsos de tiempo e intervalos de reposo. Sin embargo, el contexto de acción e investigación despierta excitación en buena parte del alumnado, saben que suelen utilizarse técnicas científicas para la resolución de este tipo de situaciones por verlas en distintas series de televisión. Quienes primero esclarecen los datos del crimen se entusiasman, pero deben permanecer en silencio para no anticipar la aplicación matemática.

La bitácora

Todos los días, y en las evaluaciones escritas en particular, se pide que realicen una bitácora. Denominamos bitácora al registro de la cronología de ideas que se presentan en el camino de la resolución de un problema.

Se insiste en que las hipótesis, intuiciones, ideas desechadas y los errores deben quedar registrados porque *son parte del camino específico de la resolución* del problema. De este modo, se establece que, casi siempre, el error es un eslabón necesario en el camino del conocimiento.

Por otro lado, se intentar verbalizar pensamientos no verbales. El registro exige una mayor autoconciencia y claridad de ideas, que es parte de la actividad matemática.



Bitácora de la evaluación de la Unidad 1, números enteros, de primer año

Evaluación y rúbrica

Si bien los temas se van integrando, cada unidad tiene un foco distinto. Al comenzar la unidad, se aclara cuál es su eje.

La rúbrica es un instrumento de evaluación indispensable para separar los distintos aspectos que se ponen en juego. Hay elementos comunes a todas las unidades, como la comprensión de un texto o de un problema,

RUBRICA PARA AUTOEVALUACION DE CADA ALUMNE				
	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Entiende el texto				
Entiende el problema				
Modela matemáticamente				
Calcula media				
Distingue media, moda y mediana				
Calcula porcentaje				
Expresa sus ideas por escrito				
Realiza bitácora				





Ejemplo de una rúbrica para la Unidad 9, probabilidad y estadística, de primer año.

la exploración, la modelización de un problema, la resolución --que suele entrañar diversas técnicas matemáticas--, junto a la validación, la anticipación y la generalización. En cada evaluación escrita aparece una rúbrica que el alumnado conoce con antelación. En realidad, hay dos: una de evaluación del docente y una de autoevaluación de cada alumne.

En general, el "nivel" que se asigna en las autoevaluaciones están por debajo de las evaluaciones. Este fenómeno facilita que no existan tensiones en el pasaje siempre más difuso de la evaluación a la calificación.

A modo de conclusión

Las aplicaciones son una mediación entre los problemas y la utilización de la matemática para resolverlos. La repetición de una técnica algorítimica para la resolución de ejercicios genera rechazo en la mayor parte de la población. En la vida real no hay ejercicios sino problemas.

La especificidad de la matemática que se propone no pasa solo por su condición de matemática aplicada sino también por el tipo de contexto, relacionado con alumnas concretas, alumnos concretos, nuestres alumnes. No son problemas de una vida cotidiana general y abstracta sino de aquella que está en la cabeza y el cuerpo de nuestres alumnes.

Este camino también puede conducir a debates, reflexiones y a la formación de valores e intercambios sobre las contradicciones de la vida real.

En la medida en que estos contextos son más significativos, permiten prestar mayor atención a la matemática y a su aprendizaje. De este modo, el desafío docente se intensifica e invita a volcar un lado de creatividad constante porque la cabeza solo piensa cuándo y dónde los pies caminan. El desafío es doble porque se presenta en una realidad compleja y en ocasiones rutinaria debido a las condiciones sociales generales y específicas, y a la cantidad de horas de trabajo docente para tener un salario que satisfaga necesidades básicas esenciales. ■

Link a WEB: https://educacionute.org/wp-content/uploads/2020/03/Ferrari-Pablo_Matematica-transversal-y-popular-1.pdf

Palabras clave:
Supervisión, secundario, adultos, normativa.

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Una revisión de su encuadre normativo

Zelma Raquel Dumm*

La Ley Nº 26.206, Ley de Educación Nacional, regula el ejercicio de enseñar y aprender consagrado por el Art. 14 de la Constitución Nacional. En ella se determinan cuatro niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior) y ocho modalidades que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación. Dentro de estas opciones organizativas se reconoce la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Sin embargo, en la realidad cotidiana, el paradigma de la "educación permanente" no termina de configurarse con criterios de igualdad de condiciones y calidad educativa respecto del resto de las áreas, en la mayoría de los sistemas educativos provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires.



En la ley citada, Cap. IV, Art. 69, se indica que la carrera docente tendrá al menos dos opciones: a) desempeño en el aula, y b) desempeño de la función directiva y de supervisión, como dimensiones básicas de la carrera docente.

La figura del Supervisor, denominada "Inspector" en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, corona la carrera docente de cargos ganados por concurso de oposición a los que se arriba luego de muchos años de transitar por las aulas para acompañar a los alumnos en el aprendizaje y de conducir con situación titular instituciones del nivel correspondiente. Por esta razón, la asunción de las funciones de Supervisor otorga de por sí un grado de autoridad y de respeto

* La Mgter. Zelma Raquel Dumm se ha desempeñado como Supervisora del sector VI de CENS entre los años 2009 y 2019 y como Directora titular durante cuatro años. Posee publicaciones presentadas a congresos sobre aspectos de la problemática de la educación de adultos.

por parte de los docentes en situación áulica, quienes toman en cuenta sus saberes y prestan su "reconocimiento"[1].

Sin embargo, este cargo que ha sido reconocido legalmente por el Estado ya en el siglo XIX, suele resultar complejo para su desempeño porque su acción toma lugar entre los niveles macro (político) y micro (escuelas). Resulta incómoda su presencia en las comunidades educativas porque el supervisor es la cara visible del Ministerio de Educación. Puede resultar inconveniente en su decir y actuar cuando resiste a determinadas instrucciones ministeriales. El aspecto "bifronte" de las tareas es uno de los aspectos poco estudiados de la función. Y la soledad en la toma de decisiones uno de los retos profesionales para los que debería ser especialmente capacitado.

Es propósito de este trabajo analizar el lugar dado al supervisor en la normativa escolar de la Ciudad de Buenos Aires según el cuadernillo que rige la actividad desde el año 2014, elaborado por la Dirección General de Planeamiento e Innovación educativa del Ministerio de Educación, titulado *Claves para la Supervisión Escolar en la Ciudad de Buenos Aires*, que se puso a disposición de los supervisores del sistema educativo en una única reunión de trabajo colectivo para su consulta. Este documento orienta el ejercicio del conjunto de los supervisores de todos los niveles del sistema. Guía la tarea y conforma un mapa de alto contenido ideológico acerca de cómo se piensa el funcionamiento del sistema y sus actores sociales, desde el marco político que abarcó el período 2014-2019.

1. Nota de la autora: Hago uso de este espacio para manifestar mi agradecimiento por la generosidad de las lecturas y el acompañamiento profesional permanente del supervisor profesor Alberto Figueiras.

Introducción al tema

La publicación oficial mencionada comienza con la explicitación del objetivo del documento, que se presenta fundamentalmente como: "Definir las funciones del supervisor". Responsabiliza al Estado de garantizar las condiciones para que las tareas pedagógicas puedan ser llevadas a la práctica, curiosa afirmación en tanto que quien la proclama es aquel que debería proporcionar los medios que llevaran al fin buscado y no impedir su cumplimiento por falta de recursos humanos, edilicios o administrativos, tal como ha venido sucediendo.



Las funciones aparecen sintetizadas en tres ítems: a) asesoramiento y acompañamiento en el proceso institucional en todas sus dimensiones; b) articulación de acciones entre los niveles de gestión; y c) evaluación y seguimiento del funcionamiento de las instituciones.

En el cuadernillo se insiste que el foco de la acción del Ministerio de Educación está puesto en el aprendizaje significativo de los alumnos y la evaluación de la práctica docente. Este salto de nivel entre la vida institucional de las escuelas y el aprendizaje de los alumnos por afuera del contexto histórico permite avisorar una distancia entre lo señalado por el documento como funciones del supervisor y la consecuencia final centrada en el alumno, no tanto en las prácticas pedagógicas o en la actuación de los docentes, que aparecen siempre unidos a los vocablos y conceptos de "evaluación de desempeño". No hay registro de la conflictividad de intereses que suelen darse entre los niveles de gestión ni una definición clara acerca de cuáles son los problemas a los que los supervisores deben atender durante su acompañamiento a la institución. Algunos párrafos tienen un fuerte posicionamiento propagandístico, tal como "Desde el año 2010 el Ministerio de Educación ha trazado una política de profundización del acompañamiento y puesta en valor de la supervisión escolar" que podrían discutirse, desde la perspectiva de quienes ejercimos el cargo durante unos cuantos años. También habría

que desocultar aquello que el documento NO DICE: aprovechamiento de sus conocimientos a la hora del diseño de políticas educativas específicas para cada nivel, en tanto que se trata de un experto que ha llegado a la cima de su carrera docente. Podríamos decir que solo indica la actividad "descendente" de la supervisión y no de la "ascendente", en términos del sistema escolar pensado desde una estructura jerárquica. El documento no prevé la consulta sistemática a las supervisiones como fuente autorizada de conocimiento sobre el sistema escolar; tampoco ofrece dispositivo alguno de evaluación de las instituciones que debe visitar.

El capítulo II titulado "El campo de acción del supervisor" da cuenta de que en el distrito Capital los criterios de asignación de instituciones a cada supervisión se diferencian según las Direcciones de Área correspondientes. Se esboza la idea de que las supervisiones pueden tener a su cargo un número no definido de instituciones, con variedad de turno, distrito y orientación de plan de estudio. En la Educación Media Adultos, CENS, los supervisores deben asumir la responsabilidad de asesoramiento a la conducción pedagógica de 15 o 16 instituciones. En el caso de los CENS, los 92 centros más los Anexos se hallan repartidos en solo seis supervisiones, con un solo supervisor a cargo.

En la distribución de los Centros educativos de adultos por Supervisión hay solo una relativa unidad territorial, por ejemplo en el sector VI de CENS, los barrios de los establecimientos pertenecen a distintos distritos escolares muy alejados unos de otros (Retiro-Villa Devoto-Palermo-Microcentro).



Esta diversidad territorial agrega complejidad a la hora de pensar los problemas, necesidades y contextos sociales en los que funcionan las escuelas. Resulta difícil para la supervisión visualizar estrategias comunes frente a situaciones diferentes, dado que la matrícula escolar, los recorridos pedagógicos previos de los alumnos inscriptos y las edades de los estudiantes adultos (de 18 años a más de 70) configuran un espectro de mucha amplitud y diversidad multicultural.

Por otra parte, cabe señalar que el documento oficial enfatiza que las supervisiones deben realizar un trabajo en equipo y colegiado, aunque los supervisores de CENS trabajan sin supervisores adjuntos en su sede y sus oficinas se encuentran en diferentes zonas de la ciudad de Buenos Aires. Cinco supervisiones funcionan a la tarde-noche y una en contraturno, de mañana, por lo cual las reuniones conjuntas no se realizan con frecuencia por cuestiones de tiempo y distancia, salvo convocatoria oficial con el Área de Adultos. Tampoco resulta sencillo el trabajo junto con establecimientos cuyos directivos cumplen casi todos horarios diferentes y cuyas jornadas se extienden entre las 8 y las 23 hs en tres turnos. Los Directivos de CENS cumplen su trabajo en la escuela durante cinco horas reloj y ocupan parte de su tiempo libre en resolver cuestiones de sus establecimientos (desde la compra de bienes muebles para la institución hasta realizar trámites bancarios para el cobro de Caja chica); el resto de su jornada laboral lo usufructúan como profesores de otras instituciones o en trabajos independientes.

Acerca del nivel intermedio de actuación

El documento oficial, que orienta el trabajo de las supervisiones, define el nivel intermedio en el que el supervisor actúa como una posición estratégica en el sistema educativo, en el que resulta esencial el asesoramiento y el acompañamiento a las instituciones, pensadas ambas actividades como funciones centrales del trabajo del supervisor. Está prevista por el documento la promoción

de la investigación-acción de la supervisión escolar y las instituciones educativas, pero hasta el momento de la escritura de este documento no se han habilitado canales de producción discursiva acerca de la vida institucional de las escuelas y sus problemáticas durante los últimos diez años. Las investigaciones corren por cuerda separada, son realizadas por otro equipo de profesionales ministeriales, pero estas tareas no se centran en problemas pedagógicos de los adultos como estudiantes.

El reconocimiento de la función del supervisor en tanto "... actor estratégico en la medida que logra comunicar a las Direcciones de Área las demandas que surgen en las instituciones de su campo de acción" (pág.16) implica posicionar la tarea en la doble vía de la verticalidad jerárquica del sistema educativo: aquel que es el encargado de gestionar las políticas públicas en las instituciones también debe ser aquel que transmita las necesidades particulares de las escuelas a la superioridad. Esto ha convertido a las supervisiones de CENS en sistemáticas denunciadoras de carencias, lo que es percibido por la Dirección de Área como una mecánica perversa de peticiones y deseos insatisfechos. En la práctica, los distintos funcionarios "escapan" de los supervisores para no escuchar reclamos, con nobles excepciones.

En el ítem 2 del documento que se está analizando aparece el título: "2. Articulación de acciones entre los niveles de gestión", en el cual se insiste con la perspectiva explicitada más arriba, al reducir la figura del supervisor a la de un "articulador profesional". Por ejemplo:

> *Tal como se definió en el campo de acción, el supervisor como referente es quien difunde y colabora en la implementación de las políticas con las prácticas educativas y se convierte en un actor estratégico en este espacio de conexión y mediación entre las instituciones y el Ministerio de Educación.*
>
> *El supervisor es quien articula diversas acciones (tanto administrativas, como pedagógicas vinculadas con el trabajo de la comunidad educativa) e identifica posibles situaciones de conflicto y trabaja en la convivencia y la mediación en los distintos ámbitos de gestión. Esta función implica brindar información sobre la situación y características de las escuelas al mismo tiempo que apoya la implementación de las políticas educativas en tanto autoridad y referente territorial* (pág. 24).

La verticalidad de la función está vista en este fragmento sólo desde una perspectiva descendente Ministerio /escuelas, lo que implica el no reconocimiento del saber del supervisor; un recorte de las posibilidades de enriquecer la política educativa desde la mirada que presta el cargo, dado que quien lo ejerce ha atravesado todos los escalafones previos de ascenso en el sistema escolar, tal como ya se enunció con anterioridad. También, indudablemente, hay una negación solapada de la actuación política del supervisor en tanto actor social, a diferencia de la estructura que cuenta la Provincia de Buenos Aires, en donde los Inspectores Jefes tienen designaciones interinas, de orden político. Este solapamiento encubre el lugar de negociación de los sentidos que debiera producirse entre los saberes profesionales de quienes vienen ejerciendo autoridad dentro del sistema y aquellos actores políticos que devienen a los cargos ministeriales por acompañamiento de plataformas electorales. Sin desmerecer a ninguna de la partes, la instauración del diálogo cooperativo entre los diferentes actores, sin el ocultamiento de las facetas conflictivas, permitiría generar consensos necesarios para el mejoramiento del sistema.

Entre la espada y la pared: el supervisor entre el juego administrativo y las funciones pedagógicas

El documento del G.C.B.A. diferencia el rol del "Inspector" del de "supervisor", dado que define al primero como aquel que "... cumplió una función clave de control sobre las tareas administrativas y burocráticas que garantizaron la expansión y centralidad del sistema educativo..." (pág. 10). Este aspecto deja paso a otra representación de la fun-

ción: "... en lugar de focalizar la tarea en el cumplimiento de normas administrativas...", "... el rol se modificó para que sea un colaborador de la tarea pedagógica" (pág. 11). Sin embargo, en el capítulo 3.2.3 del mismo documento dice: "Asegura el cumplimiento de las tareas administrativas por parte de las instituciones". Esta afirmación genera confusión semántica al texto. Creemos que la discusión acerca de la supervisión como un lugar de control debiera discutirse, puesto que las nuevas administraciones implementaron otros espacios de observación (Auditorías contables y administrativas, Sistemas informáticos de control del presentismo, Dirección Médica, etc.) que a veces se superponen con las tareas indicadas más arriba. ¿Es posible asesorar y al mismo tiempo controlar, o son dos tareas que se autoexcluyen? En todo caso, cuál es el peso que debería darse a cada función es todavía un tema que no se ha discutido abiertamente y provoca serios conflictos entre las acciones de los diferentes protagonistas, según sea su representación personal del rol.

Según se detalla en 3.2.4. Realiza los procedimientos administrativos que corresponden ante situaciones de conflicto.

Estas afirmaciones permiten entender que la suma de tareas que compete a la función supervisiva está señalando un espacio de frontera entre la vieja figura del Inspector y el nuevo perfil, pues, ¿cómo podría asegurarse el buen funcionamiento de la escuela que depende de múltiples actores y coyunturas? ¿De qué manera puede el Supervisor saber si el equipo directivo está cumpliendo con sus funciones si ni siquiera se le informa desde el Ministerio su asistencia? Según lo que ocurre actualmente, los supervisores no tienen información de primera mano sobre la presencia del personal docente o directivo a menos que concurran personalmente a los centros educativos; la ausencia es certificada por auditorías o servicio médico que no se relacionan con las supervisiones. La revisión de la competencia del supervisor en aspectos tales como el control de asistencia docente/cargos jerárquicos, la entrega de documentación a la Dirección de Títulos y Certificaciones por parte de las escuelas, la solicitud de viandas y comedores, la tramitación de becas escolares, el pedido médico, los accidentes de trabajo y otras cuestiones que no son estrictamente pedagógicas, debieran ser puestos en el tapete en las discusiones sobre la gestión de las escuelas, de modo de lograr un equilibrio entre las tareas administrativas de la supervisión y las pedagógicas. Para tal logro, debiera conformarse, por lo menos, un equipo administrativo calificado que acompañe al supervisor en sus funciones. La mayoría de las Supervisiones de CENS no tiene planta administrativa permanente, amén de que en los últimos años han empezado a prestar servicios docentes sumariados apartados del cargo.

La lógica de la acumulación de trabajo administrativo en las supervisiones escolares implica un tiempo precioso que debiera ocuparse en tareas más calificadas: desde iniciar pedidos telefónicos de desratización para las escuelas hasta llevar y traer consigo expediente en papel por falta de personal (además de consultas arquitectónicas, sobre manejo de dinero de cooperadoras escolares, reclamos de subsidios, caja chica, expedientes electrónicos, accidentes o enfrentamientos entre alumnos, etc.). Esta situación convierte la tarea diaria en una caja de Pandora difícil de sostener. En el caso de las supervisiones de CENS resulta complejo centrar la tarea en los aspectos pedagógicos de las escuelas; el trabajo del supervisor debería tener una cantidad acotada de escuelas, que funcionen en el mismo horario de la supervisión, esto parece ser el requisito mínimo para la ejecución posible de una tarea que debiera ser indelegable: el acompañamiento de las instituciones por afuera de un modelo social reproductivista.

Conclusiones

Este trabajo se propuso analizar el documento publicado por el Ministerio de Educación del G.C.B.A. titulado: *Claves para Supervisión Escolar en la Ciudad de Buenos Aires* (2014), con la idea de que siempre resulta provechosa la puesta en discurso de líneas teóricas y marcos conceptuales para abrir el campo de las discusiones sobre

cuáles son las funciones propias de los actores sociales dentro del sistema educativo local. En este sentido, consideramos que la publicación "inaugura" una red de significaciones y representaciones que pueden y deben ser debatidas en tanto que todo escrito no es más que un avance en torno a realidades complejas y cambiantes. En esta lectura propuesta, el documento oficial discute con la realidad *cotidiana y permite comprobar cómo las contradicciones entre el decir y el actuar político*, entre el control y el asesoramiento del supervisor, la distancia entre la vida institucional y los aprendizajes significativos de los alumnos, son cuestiones imposibles de ser negadas en tanto y cuanto es la discordancia entre los paradigmas ideológicos en pugna aquello que produce el crecimiento del conocimiento. La normativa, en este caso, debería ser un



punto de partida y no una clausura de la discusión sobre el rol de la supervisión en el sistema escolar.

Nuevos tiempos, nuevas escuelas, exigen la permanente revisión de los conceptos anquilosados; también, la puesta en duda razonable de las recetas fáciles y los programas teóricos que no condicen con la realidad argentina porque no responden a su historia educativa. Encuadrados dentro de este pensamiento, el lugar del supervisor resulta un espacio clave desde donde mirar al sistema educativo con sus falencias y virtudes: la salida del aula para el ejercicio de la dirección de una institución y, luego de ello, el ascenso en la carrera docente para trabajar con directores, provee a la función supervisiva de herramientas de conocimiento que no deben ser desmerecidas por el poder político sino aprovechadas para orientar el crecimiento de las escuelas como organizaciones que aprenden. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Berisso, Daniel (2017). *(Des)orden de méritos. Filosofía de la educación y cultura popular,* Buenos Aires, Ediciones del Signo.

• Dumm, Zelma et al. (2019). *"Heterogeneidad constitutiva de la matrícula escolar: problematización de la enseñanza", en: Tercer Encuentro Latinoamericano: Escenarios sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas,* Buenos Aires, OEI.

• Dumm, Zelma (noviembre 2008)- *"Educación para Adultos, lo que queda por pensar"*, UDA Red, Año III- N°10, Periódico Trimestral.

• Gvirtz, Silvina y Podestá, María Eugenia de (comps.) (2011), *El rol del supervisor en la mejora escolar,* Buenos Aires, Aique.

• Spiridonov, Marina (2012). *Tesis de Posgrado: Los Inspectores de Enseñanza: entre el deber y la posibilidad de hacer,* en: http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/los-inspectores-de-enseñanza-tensiones-entre-el-deber-y-la-posibilidad-de-hacer 20 de noviembre de 2019.

DOCUMENTOS OFICIALES

• Ministerio de Educación. *Reglamento Escolar de las Escuelas Públicas de Gestión Escolar.* Ciudad de Buenos Aires. 2006.

• Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. *El seguimiento del Proyecto Escuela desde la Supervisión*. Ciudad de Buenos Aires. 2010.

• Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. *Claves para la Supervisión Escolar en la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires. 2014.

Palabras clave:
Educación popular.
Derecho a la Educación.
Vulnerabilidad social.
Abandono y repitencia.

Educar en contextos de pobreza es construir comunidad



Carlos A. Ricciardelli*

Paulo Freire decía en una de sus cartas que la maestra (y el maestro) de sectores medios cuando asume su trabajo en zonas periféricas de la ciudad, los gustos de la clase, los valores, los saberes, el lenguaje, la sintaxis, la ortografía, la semántica, todo esto le resulta tan contradictorio que le choca. Por eso es necesario que sepa que todo eso que traen sus alumnos es parte de su identidad cultural, a la que jamás falta un elemento de clase…

Muchos de los profesores y maestros de escuelas de villas somos educadores populares. Elegimos esta tarea y desarrollarla en estos territorios porque creemos en la potencia de la educación como instrumento de transformación social y política. Para eso es necesario realizar un diagnóstico acertado de la situación social, económica y cultural de cada comunidad educativa para "llegar al hueso del problema".

Algunas situaciones que ilustran la cotidianidad de estas comunidades

En febrero de 2016 varios chicos y adolescentes de una murga de la villa 1-11-14 del "Bajo Flores" fueron salvajemente reprimidos por la Gendarmería que quería pasar –y pasó– por el lugar en donde ensayaba la murga para el inminente carnaval. Dos de los chicos heridos de bala no pudieron volver a la EEM N° 3 D.E. 19 en la fecha prevista para el inicio del ciclo lectivo.

Con la primera tormenta del otoño, Erika y sus tres hermanitos perdieron el techo de su casa y los pocos muebles que tenían. Tardó en regresar a la escuela algo más de una semana: no tenía útiles, ropa, ni zapatillas en condiciones. Había caminado casi 30 cuadras porque no tenía plata para la sube. Durante ese año, tres alumnas "se fueron" de sus casa y abandonaron la escuela. Las madres de las estudiantes concurrieron a la escuela a pedir ayuda. Desde el colectivo docente se las asesoró y acompañó. Y gracias al esfuerzo de toda la comunidad educativa las estudiantes regresaron a sus casas y escuela luego de marchas por el barrio y denuncias en medios alternativos de comunicación.

* Maestro y profesor de la EEM N° 3 D.E. 19.

De a poco y a lo largo de los últimos tres años, la comida del comedor comenzó a escasear al igual que las ropas de abrigo en invierno. Otra vez, las consecuencias de las políticas neoliberales se hacían carne en las poblaciones más vulneradas de la ciudad. Durante el 2018 comenzaron las ollas populares.

Ante estas situaciones los docentes garantizamos el derecho a la educación de las y los estudiantes no solo cuando damos clases dentro de las escuelas…, garantizamos ese derecho cuando acompañamos a la comunidad en las distintas luchas que llevan adelante para reclamar por sus derechos vulnerados. Las y los docentes acompañamos y buscamos a nuestras alumnas y alumnos cuando "desaparecen" de sus casas. Formamos parte de diversas redes y marchamos por los barrios con fotografías y carteles denunciando la ausencia de nuestrxs estudiantes. Organizamos roperos, bolsones de comida y ollas populares ante carencias cada vez más apremiantes. Nos vinculamos con organizaciones vecinales cuando realizamos campañas por los barrios en contra de todo tipo de violencia y toda aquella otra actividad que demande la comunidad.

Diversidad y desigualdad

Trabajamos en territorios poblados por diversas comunidades nacionales (argentina, boliviana, paraguaya, peruana…) que además provienen de ámbitos rurales y otros urbanos. Tenemos a alumnos y familias en donde el español es su segunda lengua…

Cuando una persona se aleja de sus raíces familiares, sociales y culturales, comienza a experimentar un extrañamiento que afecta su identidad. Esa pérdida es el desarraigo, que tiene consecuencias en la socialización y en la psicología del individuo.

Los estudios poscoloniales, desarrollados desde fines de la década del ´70 por intelectuales de las ex-colonias europeas en Asia y África, revelan que el colonialismo europeo ha reforzado su dominación política y económica con una dominación epistémica. La misma se ha desplegado a partir del nacimiento de las ciencias sociales en el siglo XIX, las cuales analizaron las diversas culturas de los colonizados decretando la inferioridad de sus saberes como la superioridad de la "científica y objetiva" mirada europea. A la violencia del desarraigo territorial, se suma la violencia de la lengua no materna y en particular el lenguaje de la periferia, del arrabal, de una mega ciudad como Buenos Aires. El lenguaje es mucho más que las palabras que usamos.

Si el "formato escuela media" atrasa o esta caduco para los adolescentes porque fue diseñado para otra época económica y social, más atrasa para nuestrxs jóvenes porque la institución escuela es producto de la modernidad europea en donde los saberes propuestos son los "científicos y objetivos"



según sus criterios en desmedro de los saberes "no europeos". La escuela media, la actual escuela media argentina fue pensada para una población de sectores medios urbanos que aspiraban a una sociedad europeizada.

En busca de un lenguaje común

El principal desafío que tenemos aquellos que llevamos adelante nuestra tarea en una escuela de villa es evitar el abandono y la repitencia sistemática. Por eso, es necesario recrear junto con toda la comunidad educativa (los estudiantes, las familias y las distintas organizaciones territoriales) un lenguaje común. Cuando decimos un lenguaje común –la construcción de un código en común que supere al idioma materno– hacemos referencia a mucho más que el español que nos comunica en primera instancia. Un lenguaje que nos permita entendernos y comprendernos. Que nos lleve a una comunión del lenguaje

en donde la palabra circule de forma cada vez más democrática. Un lenguaje del compromiso y la confianza en donde lxs estudiantes y sus familias expresen no solo sus necesidades más urgentes, sino también sus deseos y necesidades pedagógicas.

Las y los docentes de estas escuelas enfrentamos por un lado "el apriete" curricular que dice qué y cuándo se debe enseñar a los estudiantes de escuelas secundarias, sin diferenciar regiones y clases sociales en una pretendida falsa igualdad porque tantas veces "olvida" los derechos vulnerados de nuestros estudiantes.

Como profesor de Lengua y tutor de primer año llevé adelante durante varios años reuniones conjuntas de padres y alumnos. A veces buscaba que las madres y los padres se sentaran cerca de sus hijos y otras los dejaba en libertad de elegir con quien sentarse. Las reuniones comenzaban de manera acartonada y cada uno en "su rol". De a poco las tensiones bajaban y el diálogo surgía con timidez. En todo momento explicitábamos la necesidad del trabajo conjunto entre escuela y familia, y lo importante que es la presencia de las madres y los padres en la escuela. Explicamos formas de trabajar y qué esperábamos de lxs estudiantes y cómo las familias podían sumarse al proceso de aprendizaje de sus hijxs. A las reuniones de grupo seguían las reuniones individuales para profundizar en cada situación particular.

Muchas veces hemos mediado entre adolescentes y padres en busca de soluciones a problemas de conducta, de ausencia de la casa, de consumo de drogas. En la escuela resuenan todos los problemas que sufre la comunidad y está en nosotros el poder escuchar de manera atenta y amorosa para convocar al diálogo, al encuentro.

La práctica consciente de este diálogo, de estas reuniones, van forjando lentamente un lenguaje común entre familia y escuela. Cuánto más sincero y profundo es ese diálogo, más posibilidades tenemos que el trayecto escolar de lxs jóvenes sea exitoso.

Lxs profesorxs de barrios populares educamos y contenemos. Educar es la centralidad de nuestras prácticas, no podemos perderlo de vista. A esta altura de la historia sabemos bien que el sistema educativo no iguala las posibilidades de los estudiantes. En el capitalismo no todos partimos del mismo lugar. El sistema educativo suele afianzar las diferencias sociales y culturales. Entonces, el esfuerzo de los estudiantes de los sectores populares por permanecer en el sistema y finalizar los estudios medios es mucho mayor que el de cualquier estudiante del centro de la ciudad. Estudiar es una batalla que encaran cada día cuando salen de sus casas y se dirigen a la escuela. Una batalla enorme y desigual, pero que en escuelas como la que construimos en las EEM saben que no están solos. Existe una comunidad en reflexión y construcción constante que trabaja para acompañarlos durante su vida escolar.

Esfuerzo, compromiso y amor: una poesía a modo de conclusión

Durante una de las tantas actividades inconsultas y estandarizadas que llegan desde la Secretaría de Educación para poblaciones dramáticamente desiguales, un grupo de estudiantes y docentes a partir del intercambio colectivo logramos apropiarnos de la propuesta.

Como producto de uno de los grupos de trabajo surgió el siguiente poema, síntesis literaria de nuestras prácticas cotidianas:

Oh hijo, gracias
por no dejarme
dormir anoche
y querer jugar a
las cinco de la mañana
mamá necesita
dormir para poder
ir a estudiar.[1]

1. Dayana, Jael, Anshi y María; alumnas de 3° año del turno tarde de la EEM N° 3 D.E. 19.

Palabras clave:
Huerta comunitaria.
Autocultivo.
Educación permanente.
Derechos Humanos.

La huerta escolar
Redes que multiplican semillas

> "Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción."
> Paulo Freire.

Marisa Beatriz Díaz*



Introducción

A partir de 2016 comenzó en nuestro país un tiempo de ajuste que se intensificó en los años siguientes. La sociedad en su conjunto sufrió estas políticas y se modificó la calidad de vida de las personas. Los estudiantes adultos fueron afectados directamente; entre ellos, muchos estudiantes de la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), población educativa con inestabilidad histórica de asistencia a clase, tanto es así que muchos dilatan la acreditación de sus certificados de terminación de la Educación Primaria por cuestiones laborales y familiares.

Teniendo en cuenta esta realidad, pensamos un ciclo escolar irregular con respecto a la matrícula. Llevamos a cabo acuerdos y dispositivos de comunicación entre la escuela y los estudiantes para evitar la deserción y articular la educación permanente. Se hizo hincapié en este aspecto, puesto que la matrícula comenzó a descender a pocos días de iniciadas las clases. Nos resultaba evidente que las causas o justificaciones estaban dadas por cuestiones referidas a sus actividades laborales, necesidad vital y básica para sostener a sus familias. Esas actividades laborales son informales, precarizadas, donde desarrollan jornadas que exceden las ocho horas laborales y no están bien remuneradas. La modalidad de Jóvenes y Adultos es muy sensible a las situaciones sociales y sobre todo a las económicas.

La situación se convirtió en un desafío y una mirada de resistencia a la realidad, así que entre maestros y estudiantes decidimos organizar las posibilidades de concurrencia a clase, con una comunicación fluida que permitiera acuerdos. El entusiasmo de realizar el proyecto de la huerta en la escuela fue importante, porque necesariamente se enfocó en la participación de todos los actores de la comunidad escolar.

Nuestra escuela es la Nº 4, D.E. 7, se encuentra en plena ciudad, en el barrio de Caballito, sobre la avenida Rivadavia y con múltiples servicios de transporte público (líneas de colectivos, subte, ferrocarril) que facilitan el acceso a nuestro alumnado, convirtiéndose en un lugar de tránsito luego de sus tareas laborales y posterior retorno a sus hogares.

Para dar los primeros pasos se indagó sobre los conocimientos previos de los estudiantes. Nos sorprendió que algunos de ellos, nacidos en zonas rurales, contaban con certezas

* Marisa Beatriz Díaz. Maestra de Adultos en la Escuela 4 D.E. 7 y Maestra secretaria en la Escuela 19 D.E. 12. Bibliotecaria profesional.

sobre el tema, existían conocimientos básicos del uso de la tierra para sembrar distintos frutos y verduras. Fue gratificante observar el entusiasmo generado al comentar sobre sus infancias en el campo y la memoria de la niñez. Mery nació en Paraguay, hoy, con 59 años, se mostró muy feliz y enfatizó entre risas y lágrimas de emoción: *"Es como volver a mi pueblo, volver a ser niña"*. Teniendo en cuenta todos los comentarios se orientó el foco de la huerta con posibilidades de diseñar espacios viables, como también métodos convencionales para llevarla a cabo.

Primera etapa

Se buscó configurar el proyecto, reunir información seleccionando los recursos materiales y humanos prioritarios para dar fundamentación y consistencia a los objetivos. Esa información se recopiló y enmarcó en textos para todos. Se confeccionó un cuadro guía pegado en un extremo del pizarrón. Allí se plasmaron los recursos materiales, humanos, el espacio a trabajar, el riego y la rotación de las cajas de madera y los almácigos. Se anotaron los posibles sistemas de siembra, el uso de la tierra y los recipientes convenientes según los espacios disponibles y de este modo surgió la importancia de crear una *compostera.*

Esta selección debía incluir contenidos infaltables que se desarrollaron con equipos de trabajo entre los maestros de segundo y tercer ciclo, ajustando una caja horaria permanente y anual para dar una estructura al proyecto. Con el grupo acordamos crear un referente profesor y otro alumno para transmitir detalles y facilitar el seguimiento del proyecto. Este rol de referente se fue modificando para posibilitar la democratización de la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa.



En cuanto a la producción de la huerta, los estudiantes seleccionaron espacios convenientes para los cultivos, debatieron y finalmente se decidieron por el balcón terraza ubicado en el primer piso, ya que permite el acceso a toda la comunidad educativa, además de contar con luz solar permanente según el devenir de las estaciones del año. Por otra parte, los estudiantes resaltaron la necesidad de conocer con detalle la distribución de las semillas en la siembra directa; registramos en el pizarrón las acordes, votaron y utlizaron los métodos al voleo, en surcos o chorrillo y golpes o espaciados. Expresaron sentirse muy a gusto al estar en contacto permanente con la tierra y estar seguros en la puesta en acción de los diferentes métodos antes mencionados.

Una instancia relevante fue orientar hacia la recopilación de información sobre datos fácticos de las estaciones para la correcta siembra. Destacamos la información en un afiche para que todos lo pudieran observar como "ayuda memoria". Otro acuerdo grupal fue el lugar donde compostar, se seleccionó una *compostera de acumulación,* considerado como el método más sencillo.

Desarrollo del proyecto

El proyecto se puso en marcha acordando la visita del ingeniero agrónomo Eduardo González, profesor de la Universidad de Morón, quien nos acercó una mirada desde su disciplina. Observamos videos de estudiantes suyos que llevaron a cabo la experiencia de la huerta. Fue una herramienta de aprendizaje del autocultivo con una mirada social. Se proyectaron varios videos con distintos métodos y espacios de cultivo. Estos encuentros favorecieron el afianzamiento del grupo y la predisposición colectiva.

Este proyecto abrió un nuevo abanico de alternativas y opciones. Los estudiantes fueron protagonistas de este primer espacio, ellos emprendieron la selección de material teórico y recursos materiales. Por parte de los profesores, nos dedicamos a articular y profundizar contenidos desde el Diseño Curricular

vigente de jóvenes y adultos. Esta experiencia nos permitió abordar y tener en cuenta las trayectorias escolares.

El proyecto demandó organizarse en equipos de trabajo para fomentar la comunicación y valorar las ideas previas de los estudiantes. También se vincularon espacios para la socialización, difusión y guía de los nuevos conocimientos considerando el aprovechamiento del suelo, del agua y otros recursos. Los alumnos crearon guías para realizar un seguimiento de los cultivos y promocionar el consumo responsable, este material se publicó en carteleras visibles de la escuela para difundir el trabajo realizado. El proyecto se convirtió en un lugar de reunión, donde los alumnos contaron sus saberes previos, sobre todo los transitados en la niñez y comenzaron a construir nuevas experiencias.

Aquí comenzamos con la parte meramente práctica rotulando las cajas para almácigos, confeccionadas con cajas de leche descartadas por el turno diurno de niñas y niños. Se consiguieron cajones de manzanas y bolsas de residuos para colocarlas de base. Los estudiantes mezclaron la tierra con abono *"lombricompuesto"*; se sembró caléndula, arvejas, habas, acelgas, espinaca, repollo y lechuga. Semana tras semana, se fue observando el crecimiento de las semillas, también se registró que algunas, desafortunadamente, no prosperaron según las expectativas. Esta situación los colocó en un estado de conflicto, se abrieron espacios en



la clase para pensar nuevas técnicas; entre ellas, el debate central fue mejorar la calidad y frecuencia del riego. Insistimos con el trabajo colectivo, la asistencia a clases y el sentido solidario para evitar el desánimo y superar los obstáculos que se fueron encontrando. Para ello, la semana posterior al acuerdo sobre el riego, se organizaron grillas en las cuales surgieron nuevas propuestas para aprovechamiento y crecimiento de los cultivos: recambio y rotación del uso adecuado de la tierra, la mejora del riego y los beneficios de la luz solar, la eliminación de plagas sin el uso de agroquímicos sino con el método del agua jabonosa; estos fueron nuevos cimientos para mejorar la tarea. Todos estos conceptos se vieron vinculados con logros referidos específicamente al cuidado del medio ambiente.

La tarea, sumada al mantenimiento del espacio, aportó acuerdos de un nuevo plan de trabajo, entre otros aspectos sobre mantenimiento, limpieza, cuidado y sobre todo constancia grupal e individual. Así fue como todas las tardes, antes de ingresar a clase, los estudiantes referentes debían observar y cuidar los cultivos. Antes de finalizar cada clase, se organizaron espacios breves para comentar los nuevos cambios. Se crearon hábitos de compromiso y creció el protagonismo de quienes voluntariamente pasaron por el rol de referente de la huerta.

En el receso de invierno, pudimos contar con el cuidado de los cultivos a cargo del señor Oscar, casero de la escuela, quién estuvo muy comprometido con el proyecto, contó su testimonio de vida y experiencia en la huerta, ya que de niño vivió en el campo y recordaba con cariño la huerta de su hogar. Por tal motivo, al retornar del receso, se mostraron los nuevos progresos a la comunidad educativa y se destacó el cuidado de Oscar.

Decidimos comprometernos con un nuevo desafío: agregar a la huerta otros cultivos propios de la estación invernal. Se seleccionaron nuevas semillas prósperas que se cultivan en esta estación: perejil, zanahoria, repollo, brócoli, rabanitos, puerro, ajo, entre otras. Cabe resaltar que fue un trabajo exhaustivo observar la evolución. En esta etapa rotaron los referentes de huerta, ellos tuvieron la responsabilidad de seguir el proceso de observación y ser los nuevos multiplicadores de la inmediata información. Al principio, se mostraron un poco inseguros para difundir

novedades, debimos trabajar en grupo la idea del debate y el intercambio de opiniones. Creemos que al alumno adulto por su trayectoria en la vida le cuesta aceptar el error o quedar en evidencia. Por tal motivo, en otras instancias se trabajó la democratización de la palabra y el valor de las ideas personales.

En las clases se planteó agregar al proyecto el cultivo de aromáticas, allí de nuevo surgieron espacios de búsqueda de información. Seleccionaron aquellas que contienen beneficios naturales repelentes, entre ellas romero, menta y ruda. Trabajaron nuevamente en almácigos, juntando recipientes descartables. Aprovechando estos intereses se articularon con contenidos de Ciencias Naturales sobre el funcionamiento del sistema digestivo Surgió como contenido nodal las propiedades digestivas, la alimentación saludable y allí creció el interés por las propiedades de los cultivos aromáticos. Fueron clases enriquecedoras, compartimos relatos orales de los distintos estudiantes cuando fueron recordando con cariño y nostalgia los beneficios de algunas aromáticas. Por ejemplo, la alumna Silvia, de 63 años, nació y vivió hasta hace unos pocos años en República Dominicana, ella comentó, dotada de una gran simpatía, que en su país se utiliza el ajenjo como antiparasitario. Así surgieron, entre risas de complicidad, distintas formas de curar las enfermedades caseras con plantas.

En las clases posteriores los estudiantes fueron construyendo nuevos focos de lectura, se sintieron interpelados por conocer cómo habían sido los cultivos y la subsistencia de las personas a través de la historia de la humanidad. Relacionar los pueblos originarios de América Latina como los grandes productores y sabios conocedores de la madre Tierra. Fueron clases enriquecedoras con muchos intercambios orales, puesto que los alumnos, en su gran mayoría, provienen de pueblos hermanos y limítrofes de la Argentina, todos tuvieron la palabra.

Al proseguir las clases se resaltó la transversalidad de los contenidos: la evolución de la humanidad, los recursos para la subsistencia, métodos de viviendas, el cambio de hábitos nómades a sedentarios, las conveniencias climáticas y las posibilidades del suelo y el territorio, también se profundizaron contenidos de Geografía a través de la utilización de mapas y del globo terráqueo.

Por tal motivo, el recorrido de los contenidos se fue eligiendo en el proceso de las planificaciones. Los alumnos recorrieron contenidos a través de la selección de materiales, como la recolección de comestibles de origen vegetal que crecían de manera espontánea y en la obtención de alimentos de origen animal a través de la caza, la pesca y otras técnicas. A partir de videos se observó el desarrollo del cultivo de cereales en la evolución humana que marcó el origen del desarrollo de la vida sedentaria, el surgimiento de los primeros pueblos y la independencia de los obstáculos que la naturaleza imponía a la obtención de alimentos por las estaciones, el clima, las distintas épocas de cosecha, problemas de almacenamiento, etc.; conceptualizaron la importancia de los cereales que se pueden almacenar para ser consumidos a través del tiempo.

Estos contenidos nodales se construyeron en cuadros sinópticos, se caracterizó en el gabinete de Informática de la escuela con el acompañamiento del profesor y maestras de multiciclo. Los temas centrales que se describieron en el informe se refirieron a agricultura intensiva, sembrar en poco espacio y con escasos recursos, pero gran cantidad de mano de obra. Se encuadró el trabajo organizando un video con imágenes y epígrafes sobre la importancia de espacios en relación con los tipos y técnicas de cultivo, tanto en cajones de manzana como en almácigos. Se destacó la disponibilidad del agua, el abono, el clima, etc., del cultivo intensivo. Hubo una charla-taller en los distintos cursos como modalidad “La huerta itinerante”. Estos encuentros se realizaron a partir de la proyección del video creado en Informática y la muestra de los cultivos en almácigos, se recorrieron las aulas contando las experiencias y los saberes. Posteriormente se recopiló lo vivenciado en talleres de debate.

Al final del ciclo se amplió el proyecto a **huerta comunitaria** que apuntó al autoabastecimiento de las familias a partir de la producción de verduras, legumbres y hortal-

izas, marcando la idea de resistencia económica a la realidad del país.

Algunas conclusiones

La huerta comunitaria surgió con el propósito de poner la mirada en la realidad social que atraviesa la Argentina. La mayoría de los estudiantes de la comunidad educativa se encuentran con muchas dificultades económicas, están desocupados, poseen empleos precarios y/o cuentan con planes sociales. Las necesidades básicas se han visto afectadas, por tal motivo los estudiantes comenzaron a llevar sus cosechas y compartirlas con sus familias. Este punto fue esencial para abrir el proyecto a otra instancia: varios estudiantes decidieron con los aprendizajes obtenidos en el ámbito escolar, trasladarlos al desarrollo de las huertas familiares, para ello se proveyó de semillas donadas por el INTI.

La participación activa de este proyecto hace situar a los estudiantes en multiplicadores de conocimientos, ya que las huertas comunitarias significan la construcción de espacios concretos de formación, capacitación y trabajo, que fortalecen redes comunitarias escuela-familia y promueven la autonomía.

El aprendizaje compartido, con una lectura grupal, en un hacer común, pudo contribuir a reforzar y mejorar vínculos, dándole un marco de contención y afianzamiento de contenidos.

Fue posible transformar los espacios estáticos para dar lugar al proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y lúdico con la acción puesta en el compromiso personal y compartido. El proyecto se desarrolló en un clima de recreación tendiendo a que la labor se realizara de manera gratificante y formativa. Pudieron afianzar tanto el rol del referente de la huerta como el grupo de trabajo, dándole reconocimientos al seguimiento y la recopilación de datos, como también a los espacios de observación, prácticos y de registro. La idea es continuar en el ciclo 2020, con el acompañamiento de la referente de "espacios verdes" de Huertas escolares, profesora Lorena Pasarelli.

Desde la vigencia de los derechos humanos, se orientó a la necesidad de todos los involucrados a reconocerse como sujetos activos, con voz propia, con opiniones, con una identidad en construcción. En este espacio pudieron expresarse y aprender, a la vez, el trabajo en la huerta, lo que implicó proyectarse en un tiempo presente. En una época atravesada por la inmediatez y la ausencia de perspectivas, apoyar a los estudiantes y a sus familias para que construyan un proyecto como el de la huerta, implicó apostar al presente y a un porvenir posible. Esta actividad en sí misma creó un espacio compartido de intercambio de experiencias y saberes donde pudieron valorar el trabajo y la ayuda mutua. Estimulamos la autoestima, la responsabilidad y el respeto por el otro, dando relevancia al trabajo grupal y comunitario.

Esta es una instancia de educación formal significativa, fue la nueva pedagogía que surgió de la necesidad de orientar la educación dentro del contexto social y en la realidad ecológica y cultural donde les alumnes se situaron como sujetos y actores del proceso educativo. ■

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

• Diseño Curricular del Adulto y Adolescente, CABA, 2019.
https://www.buenosaires.gob.ar/vicejefatura/desarrollosaludable/talleres-de-huerta
• Cuadernillos de Terminalidad nivel 1º y 2º.
• Cuadernillo de apoyo del Plan Fines 1, 2 y 3.
https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/curriculum/educacion-de-adultos-y-adolescentes/propuestas-de-trabajo-para
https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/curriculum/educacion-de-adultos-y-adolescentes
https://www.planetahuerto.es/revista/historia-y-evolucion-de-los-huertos-urbanos_00148
https://www.fao.org/3/y5112s04.htm
• Cuadernillo de apoyo de Ciencias Naturales.

Palabras clave:
Educación en derechos humanos. Formación ética y ciudadana. Terrorismo de Estado. Crímenes de lesa humanidad. Memoria, verdad y justicia.

Educación en derechos humanos: los aportes del Programa

"La Escuela va a los Juicios"



Federico Urricelqui*

> "Hablar de memoria significa hablar de un presente. (...) la memoria no es el pasado, sino la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con un futuro deseado en el acto de rememorar, olvidar y silenciar".
>
> Elizabeth Jelin

La última dictadura argentina (1976-1983) implementó un plan de exterminio con el objetivo de consolidar un modelo económico social de exclusión, pérdida de derechos y disciplinamiento social. La práctica sistemática de perseguir, exiliar, encarcelar, torturar, detener-desaparecer, asesinar, apropiar bebes, transgredió principios éticos fundamentales colocando a la sociedad argentina ante una experiencia que dejó fuertes marcas en su identidad cultural. Ante el horror sucedido en aquellos años, la sociedad argentina se vio envuelta en la necesidad de dar cuenta de su pasado reciente. La memoria aparece como un deber y se expresa en las denuncias de los crímenes de lesa humanidad cometidos, en la publicación de testimonios de las víctimas, en la demanda de justicia, en movilizaciones populares, en rituales, en producciones culturales, en la búsqueda de interpretaciones y explicaciones. Diversos actores y movimientos sociales vinculan este "deber de memoria" como una necesidad para que violaciones flagrantes de los derechos humanos no vuelvan a ocurrir, para que se haga justicia y se consolide un futuro más democrático y sin violencia.

Desde el retorno de la democracia y hasta la actualidad, diversas iniciativas educativas estuvieron orientadas a promover el estudio del pasado reciente, otorgando a la escuela la responsabilidad de trasmitir valores democráticos y de respeto y promoción de los derechos humanos: las políticas públicas de los gobiernos democráticos en materia educativa, los aportes de los organismos de

* Profesor de Historia. Liceo Nro. 8



derechos humanos con materiales y capacitaciones docentes en cómo abordar violaciones sistemáticas perpretadas por la última dictadura cívico militar, las acciones organizadas por los sindicatos docentes y el compromiso de muchos docentes que se propusieron trabajar estos temas en las aulas, jugaron un papel fundamental en la construcción de este campo educativo denominado Pedagogía de la Memoria.

En este marco, desde la ex Esma se pone en funcionamiento el Programa "La escuela va a los juicios": El Programa tiene como objetivo brindar herramientas pedagógicas y métodos de trabajo en el aula sobre los juicios penales que se están llevando adelante en los tribunales federales contra los responsables materiales de los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura en la Argentina. Está dirigido a docentes y estudiantes de escuelas medias mayores de 16 años de edad. La presencia en estos juicios es una de las instancias principales de esta iniciativa, impulsando de esa forma la participación de docentes y estudiantes en las audiencias orales y públicas. Asimismo, se provee a los docentes de material didáctico y audiovisual sobre la larga historia de la lucha por Memoria, Verdad y Justicia.

II

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad (…) pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico.

Henry Giroux

En la materia Formación Ética y Ciudadana de los cuartos años del Liceo N° 8 del barrio de Mataderos, Ciudad de Buenos Aires, me propongo abordar la última dictadura cívico militar y cómo durante en aquellos momentos se comenzó a gestar la lucha, que hoy continúa, por Memoria, Verdad y Justicia. La lectura de un cuento, la escucha de una canción y el análisis de un documental audiovisual fueron las primeras actividades que se desarrollaron para comenzar a conocer lo sucedido en aquellos años: el objetivo de la Junta Militar de desarticular y paralizar al movimiento obrero al que consideraban una traba para el desarrollo económico, los centros clandestinos diseminados por todo el territorio nacional amparados en instituciones del Estado, la prohibición de lecturas infantiles y la persecución al "Buen Bartolo" quien tan solo regalaba cuadernos a los niños y las niñas de su pueblo, los vuelos de la muerte y el verdugo que cae junto a su víctima, como nos cuenta y canta la Bersuit, la publicidad televisiva de la dictadura que argumenta en contra de la producción nacional de sillas y a favor del liberalizar el comercio exterior, la formación que tuvieron los militares argentinos y de la región en la Escuela de las Américas para reprimir y exterminar a los opositores políticos, el plan continental…. son algunos contenidos que comienzan a circular en las aulas del Liceo N° 8.

¿Cómo fue posible que en el mismo momento que la dictadura ejercía el terror y el exterminio se comienza a gestar la lucha por Memoria, Verdad y Justicia? Les estudiantes comienzan a conocer las primeras acciones realizadas por los familiares de las víctimas y de los organismos de derechos humanos: la presentación de miles de Hábeas Corpus[1] fue una de las primeras acciones de los familiares de los detenidos-desaparecidos, este procedimiento obliga a que se encuen-

1. Procedimiento de Hábeas Corpus, Ley N° 23.098. **Art. 3° – Procedencia.** Corresponderá el procedimiento de hábeas corpus cuando se denuncie un acto u omisión de autoridad pública que implique: 1° Limitación o amenaza actual de la libertad ambulatoria sin orden escrita de autoridad competente. (…) **Art. 5º – Facultados a denunciar**. La denuncia de hábeas corpus podrá ser interpuesta por la persona que afirme encontrarse en las condiciones previstas por los artículos 3º y 4º o por cualquier otra en su favor.

tre y presente toda persona detenida en un plazo preventivo determinado ante el juez, que comparezca ante juez para que este verifique si la detención fue legal, legítima, etc., el juez podría ordenar la libertad inmediata del detenido si no hallara motivo suficiente de arresto. Si bien no pudieron dar con el paradero de las personas detenidas-desaparecidas, el Hábeas Corpus fue un primer elemento de prueba jurídica y de conocimiento de la verdad. Les estudiantes recorren esta larga historia de avances y retrocesos… desde la visita de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en 1979, el surgimiento de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, hasta el beneficio del dos por uno que en mayo de 2017 la Corte Suprema intentó dar a los responsables de los crímenes de lesa humanidad. En esa larga línea de tiempo, les estudiantes ubican su nacimiento en el 2003 cuando se estaban anulando las Leyes de Punto Final y Obediencia Debida, una línea de tiempo que muestra cómo distintas generaciones se fueron incorporando a los mismos objetivos de búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia.

La audiencia oral y pública del juicio de la megacausa "Campo de Mayo" que se viene desarrollando en el Tribunal Oral Federal de San Martín de la Provincia de Buenos Aires fue nuestra salida didáctica. Luego de un largo viaje en transporte público, presenciamos dos testimonios, uno de un testigo de una desaparición y el otro de un sobreviviente ex detenido-desaparecido. Ambos



obreros de la empresa Siderca de Campana. El primero, integrante de la comisión interna de la UOM de Siderca durante la dictadura, relató la vida en la empresa en aquellos años; asambleas obreras escoltadas por militares uniformados, personal de civil desconocido en el interior de la fábrica, compañeros que de pronto dejaban de concurrir a su trabajo "nosotros sabíamos que los estaban desapareciendo"; documentos que involucran a la dirigencia de la UOM con el accionar represivo *"El Proceso de Reorganización Nacional agradece a la UOM los servicios prestados…"*; una desaparición y un niño de nueve años torturado, *"el niño corrió más de media cuadra detrás del auto en el que se llevaban a su padre".* El segundo testigo, al sentarse a declarar, sostiene que es la primera vez que va a contar lo que le sucedió, *"prometí a mi madre que nunca iba hablar de esto*", muestra su mano y su muñera torcida por los huesos que le rompieron en el secuestro, *"todavía siento la venda en los ojos", "yo no andaba en nada raro, no tenía nada que ver. ¡Me secuestraron por error!"*

III

La memoria intenta preservar
el pasado sólo para que le sea útil al presente
y a los tiempos venideros.
Procuremos que la memoria colectiva
sirva para la liberación de los hombres
y no para su sometimiento.
Jacques Le Goff

La puesta en común en el aula…, allí circula la voz de les estudiantes. Quien impulsa el diálogo está dispuesto a aceptar emocionalmente a cada persona, escuchar antes que reaccionar; reconocer y respetar los sentimientos que emergen, flexibilizar posturas y aceptar las diferencias personales y culturales. Abordar problemáticas en torno a la vulneración de derechos humanos a partir del diálogo, supone un modo de estructurar la práctica pedagógica desde el intercambio entre sujetos cognoscentes y, conjuntamente, participar de la construcción del conocimiento y de una visión del mundo.

Les estudiantes:

"Lo que más me llamó la atención fue la cantidad de emociones que genera lo que cuentan los testigos y sentir la angustia por lo que vivieron"
"Los testimonios sobre la época de la dictadura golpearon fuerte…"
"Los testimonios son muy fuertes y te llegan mucho"
"Me llamó la atención la falta de empatía de los jueces con los testigos"

"¡La cantidad de protocolos que tiene un juzgado!"
"Me impresionó lo normalizado que está para los jueces las historias y testimonios"
"La defensa nunca habló, se ahorraba las preguntas y los comentarios, me pareció raro…"
"Se tardó tanto tiempo en juzgar los crímenes de la última dictadura porque al poder no le interesaba que haya justicia"
"Se tardó tanto porque hubo gobiernos que perdonaron." "Porque el Estado no quería reconocer sus crímenes." "Por los indultos y las Leyes de Punto Final y Obediencia Debida"
"Para mí estos juicios no tienen sentido, pasó demasiado tiempo…"
"Se tardó tanto por miedo de las victimas a declarar, temían que vuelvan los mili- tares"
"Son necesarios estos juicios pese al paso de tiempo, porque sino puede volver a ocurrir"
"Los crímenes no se borran, por lo cual, los juzgamientos deberían llevarse sin importar el paso del tiempo"
"Gracias a los juicios se evitó que los militares vuelvan a participar en la política"
"Los juicios son necesarios para conocer lo que pasó, por justicia para los desaparecidos y sus familias"
"Los juicios ayudan a que se tengan más en cuenta nuestros derechos"
"Para que no vuelva a ocurrir"

IV

Existen dos grandes concepciones en las que se puede entender la idea de ciudadanía. Ciudadanía de *baja intensidad* que es delegativa y pasiva, los ciudadanos solo participan en los procesos electorales para designar puestos de representación. Estos ciudadanos de baja intensidad están dotados jurídicamente de derechos, pero desprovistos de la capacidad real y del poder efectivo para ejercerlos plenamente; una ciudadanía despolitizada que entiende la función pública como un problema de gestión. En cambio, la ciudadanía de *alta intensidad* se relaciona con ciudadanos que constantemente se involucran con la política y con los asuntos públicos. Este tipo de ciudadanía ha sido caracterizada como participativa, activa y deliberativa. Además de participar de los procesos electorales, participan en forma activa fuera de los procesos coyunturales de elección de funcionarios públicos; por lo cual frecuentemente están enterados, informados y opinan sobre la gestión de los asuntos públicos y el desarrollo de la política en general.

Como pudimos observar, la experiencia educativa desarrollada a partir de la participación en el Programa "La escuela va a los juicios" promueve importantes aportes para formar ciudadanos de alta intensidad. Allí se colabora en formar a sujetos activos en asuntos públicos, cómo es involucrarse y opinar sobre qué hacer con los crímenes cometidos por el Estado; les estudiantes condenan las violaciones a los derechos humanos, sostienen la necesidad de que se sepa y juzgue lo que pasó, no solo como un hecho de justicia, sino como una necesidad para el presente y para el futuro. Les jóvenes son parte de la elaboración social de experiencias pasadas, aparecen sus preguntas y preocupaciones, y desde allí se entrevé cómo quieren vivir y qué sentido quieren darle a la vida.

Hablar de memoria es hablar del presente y del futuro que se desea; les estudiantes del Liceo N° 8 comienzan a imaginar un/su futuro: *"que se sepa lo que pasó…, que se haga justicia..., que no vuelva a ocurrir..., que los militares no participen en política..., los juicios ayudan a que se tengan más en cuenta nuestros derechos".* ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza.* Isabelino A. Siede coord. "Cap. 8 Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje". Buenos Aires, Aique.
• Jelin, E (2014). "Memoria y democracia. Una relación incierta". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Vol. LIX N°221, pp. 207-220. D.F. México.
• Raggio, S. (2012). *Los jóvenes y las memorias. Democracia y derechos.* Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina. Buenos Aires.

Palabras clave:
Neoliberalismo.
Vulnerabilidad social.
Falso Progresismo.

La hipocresía de la educación neoliberal y los peligros de un falso progresismo

Pablo Damián Vagnoni*

Las condiciones de los docentes como clase trabajadora en un contexto de empobrecimiento de una sociedad neoliberal, nos llevan a una práctica alejada de la formación académica que inicialmente hemos recibido en nuestras universidades, profesorados, licenciaturas o títulos habilitantes.

El academicismo público universitario nos forma en el dominio de una disciplina del conocimiento, y nuestro sistema universitario, de gran prestigio internacional, es a la vez excluyente. Nada importan en el transcurso exitoso del estudio de una carrera las dificultades sociales y económicas por las que atraviese un estudiante. Si no domina la disciplina es reprobado y nadie irá a buscarlo para que no quede afuera del circuito educativo superior.

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

En la educación pública secundaria de una sociedad neoliberal, en cambio, acontecen fenómenos muy diferentes.

1

En un contexto de empobrecimiento social constante, los pibes dejan de ir a la escuela por diversos motivos. O porque ya no les importa, o porque necesitan trabajar, o porque la ausencia de oportunidades laborales generalizada hace que pierdan esperanza de que con la educación tendrán un futuro mejor, o porque interpretan que otros caminos les resultan en apariencia más provechosos que la escuela, o porque se les incendia la vivienda precaria, por carecer de hogar, o porque no tienen responsables a cargo de ellos, o porque deben ser responsables del cuidado de sus hermanos/hios/padres/familiares, o porque sufren situaciones de violencia de todo tipo de las cuales no pueden escapar por ausencia de recursos (por ejemplo, casos de padres de familia golpeadores, donde la madre queda atrapada en esa situación por miedo físico y económico respecto al futuro de sus hijos), o por tantos otros motivos.

En ese contexto, el método tradicional académico de reprobar y despreocuparse por el estudiante ya que este entendería el reprobado como un problema central a resolver… queda obsoleto. El estudiante abandona la escuela.

2

A esto se suma que, en contextos neoliberales como los de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el gobierno tiende a cerrar escuelas para reducir pre-

supuesto, ya sea de forma abierta (como el intento de cierre de las 14 escuelas nocturnas en 2019, que se pudo evitar gracias a la activa lucha gremial docente) o de forma indirecta, unificando cursos, teniendo así que pagar un salario docente menos.

La unificación de los cursos está relacionada al número de estudiantes que aprueben. Esto acrecienta la presión sobre el docente en la medida en que, de no aprobar a los estudiantes, está eliminando una fuente de trabajo (propia o de un colega).

3

Sumado a esto, en el contexto educativo del neoliberalismo, hay una relación directa entre el número de aprobados de las escuelas y la decisión del Ministerio de Educación pertinente en autorizar que la escuela cuente con dinero destinado a proyectos extracurriculares (en Capital Federal, por medio del *Plan Mejoras* o también del *Plan Fortalecimiento, se fin*ancian proyectos de cine, teatro, metodologías de estudio, taller de escritura, y otras tantas actividades que tienden a insertar al educando en el sistema educativo en lugar de que lo abandone). Si no hay número de aprobados suficiente, no se asigna dinero para actividades extracurriculares. Esto también puede ser tomado como otro factor más de presión sobre el docente para que los estudiantes aprueben la materia.

- Paradójicamente, en su falso criterio meritocrático, aquel que hace ver como justo el considerar de la misma forma realidades muy diferentes, la educación en el neoliberalismo tiende a hacer *competir* y a buscar *evaluar* a las distintas escuelas con un mismo examen anual completado por educandos de todas las instituciones educativas. De esta manera puede elaborarse un *ranking* de logros y fracasos, y de esa forma considerar qué escuela funciona mejor que otra sin análisis alguno de particularidades tales como la violencia imperante en la zona, necesidades básicas satisfechas o no, contención del estudiante, etcétera.

  La situación encierra hipocresía por los tres puntos precedentes. Se pretende que se apruebe a los educandos (y se presiona para ello) sin importar si realmente dominan las disciplinas de estudio, a los efectos de mostrar *logros* de gestión cual propaganda; pero a la vez se demanda un dominio en abstracto de las disciplinas (sin detenernos aquí a analizar lo contraproducente del criterio de educación implícito en las evaluaciones algorítmicas y despersonalizadas, y sin reflexionar aquí sobre si eso es realmente educación liberadora).

- Frente a esto, hay ciertas actitudes en el sistema educativo que encierran un falso progresismo.

  “Aprobalos, son pibes pobres, considerá su situación.” “¿Cómo vas a pretender que lean como condición de aprobar si son pibes de la villa?”, “Freire los aprobaría aún sin estudiar porque no le importaría la nota sino su contexto.” (Freire jamás dijo algo así, pero personalmente he tenido el disgusto de escuchar estas y otras frases similares en el ejercicio de la docencia en la escuela media).

- Para el docente no comprometido, que no quiere problemas, teniendo en cuenta las presiones precedentes (presiones del Ministerio de Educación que se descargan en las conducciones de las escuelas que,

a su vez, se descargan sobre los docentes) la solución es simple: no crearse complicaciones, hacer lo que le piden y aprobar a todos.

En la injusta sociedad capitalista, donde el pobre nace y muere pobre en su inmensa mayoría, el estudiar se constituye en un acto de rebeldía contra el destino manifiesto que el sistema había asignado. La educación implica tener más posibilidades de manejar el propio destino.

Por eso no es ninguna zoncera el hecho de que ante las presiones recibidas los docentes tiendan a aprobar a los estudiantes aun sin alcanzar objetivo alguno. El docente comprometido que se niegue a ello, tendrá que afrontar diversos tipos de problemas que implican el riesgo de su actividad laboral.

Se descarga sobre el docente la total culpabilidad de que el estudiante no apruebe.

- Resulta imprescindible que el docente tenga diferentes tipos de pedagogías aplicables a distintos contextos y personas (no es el objetivo de análisis en este escrito). El sistema académico no nos forma para el ejercicio mencionado de la profesión en las condiciones referidas. Se hace pertinente una capacitación constante en servicio, lo cual, a su vez, el sistema neoliberal tiende a ver como un costo y a no realizar.

- Dado que los seres humanos somos el resultado del contexto en el que nos desarrollamos, tarea indispensable del docente comprometido es enfrentarse a esas presiones y pretender dar educación de calidad, rebelándose a la imposición del sistema de que haya *escuelas para ricos, y escuelas para pobres; escuelas de profesionales, dirigentes y conductores; y escuelas de proletarios.* El capitalismo nos arroja en esa situación. Se trata de transformarla buscando educación de calidad sea donde fuere.

Una educación de calidad, además de hacer hincapié en los conceptos de la educación liberadora (que conlleva a la construcción colectiva del conocimiento; a la horizontalidad; al lugar preponderante de la vida cotidiana en la academia; a la conceptualización de partir de la práctica, enriquecernos en reflexión teórica, y volver a la práctica enriquecidos; a reflexionar sobre el por qué y al servicio de quién están las técnicas que se estudian; al compromiso para con la sociedad que nos rodea…entre otras cosas), implica tener conciencia de que el sistema de educación superior es exclusivo y hay que brindarle al educando herramientas de entrenamiento para que no fracase en el intento y se pueda romper así el lugar predeterminado que el capitalismo tiene asignado para los pobres. Lograr que los pobres también sean científicos, médicos, biólogos, profesores, abogados, sociólogos… en fin, profesionales si es que así lo desean.

No es que la educación en los sectores económica y socialmente vulnerables es exitosa si el perfil de egresado es el universitario. No. No se mal entienda con eso. Se pretende decir que la educación media debe proporcionar las herramientas para que, en el caso de que el educando lo decida, pueda continuar estudiando en un sistema que es excluyente (así como también si desea realizarse en otros aspectos, haber desarrollado las capacidades pertinentes a esos fines).

No se puede pretender correr un maratón de 42 kilómetros si se está acostumbrado a caminar sólo 1 kilómetro por semana. Entiéndase: no inducir a… sino dar todo tipo de herramientas que permitan al estudiante una

mayor libertad real en la elección y la concreción de su destino, libertad real en función de disponer de herramientas y de haber transitado un proceso educativo de calidad.

Todo esto implica no caer en el facilismo de justificar en falsos progresismos la situación de la resignación y el hecho de terminar cediendo ante las presiones. *"Sí, pero a estos chicos no puedo darles eso, no lo entenderían, están en otra. Comprendé su situación".* Eso no es progresismo, es determinismo. Es condena social. Es aceptación y perpetuación de la desigualdad y de la injusticia. Es… vergüenza.

El problema es mucho más complicado. No se soluciona solo con compromiso individual docente sino con un cambio político social que implique el mejoramiento real de las condiciones de vida, causa de gran parte de los problemas educativos. ¿Cómo esperar analizar textos sofisticados si un estudiante tiene en su cabeza las constantes situaciones de violencia que se dan ante la ausencia del Estado en la asistencia ciudadana?, ¿cómo pretender que un pibe preste atención en clase si no ha cenado ni desayunado? No se puede actuar como si nada ocurriera. El rol docente también ha de ser el de contención social.

Frente a esto se suma otro factor más de presión contribuyente a la estigmatización de escuelas para ricos y escuelas para pobres antes referida: el docente es notificado por la situación de que lo urgente no da tiempo a lo importante, que el estudiante necesita trabajar para salir de esa situación, y que sin el título secundario las posibilidades de obtener un trabajo serán menores. En consecuencia, firma la aprobación de la asignatura con la intención de ayudar.

Tener una inflexibilidad dogmática que ignore urgencias y particularidades, sin lugar a dudas es contraproducente.

Si el estudiante va a la escuela a comer, a estar a salvo, a desarrollarse en un contexto de contención; lo que hay que hacer en lo urgente es que NO se vaya de la escuela. Adaptarse. Tener al amor, al diálogo y a la flexibilidad como guías para todo. El amor puede no ser el contenido de la educación, pero sin duda ha de ser la puerta de entrada para que sí llegue todo lo demás.

Cuando me refiero a *falso progresismo* lo hago en lo referido a la extensión de actitudes de urgencia particulares cual norma generalizada, perpetuando las desigualdades. Por eso cabe mencionar que no se trata sólo de un compromiso individual docente. Implica además un mejoramiento como sociedad que incluso haga más inclusivo el sistema de estudios superiores.

Para finalizar, en función de lo esbozado en el presente texto, en el ejercicio de la docencia se hace necesaria tanto la lucha individual en el desempeño a conciencia de la profesión, como una lucha y militancia colectiva y organizada que nos dignifique y tienda al cambio social. Lo individual y lo colectivo como dos caras de la misma moneda, que es el compromiso para con la vida. ■

4 Desde **Nivel Inicial** y **Educación Especial**

Jornada Pedagógica del Nivel Inicial 2019





El viernes 22 de noviembre de 2019 se realizó la Jornada Pedagógica de Educación Inicial, XXIV Congreso Pedagógico de UTE 2019, *Educación Pública en lucha. Lecturas y registros para la convivencia ciudadana.*

En el marco de las viejas reivindicaciones de la Educación Inicial por el derecho a la educación desde los 45 días como marca la Carta Magna porteña, se colocó la mirada en las instituciones y tomaron la palabra las protagonistas con gran pasión en sus voces. Se trató de una Jornada en el que se pusieron en valor las experiencias de resistencia que llevan a cabo los equipos directivos y docentes en instituciones atravesadas por conflictos que atañen a la Educación Inicial de manera particular.

Allí, les compañeres compartieron sus modos de pensar, comunicar normativas y resolver las denuncias de abuso a un docente curricular, el desdoblamiento de una escuela infantil, entre varias de las experiencias ligadas a la enseñanza. Expusieron Mónica Guidi, Directora JII 13 , D.E. 21, Lorena Divita, M. Secretaria, JII 14, D.E. 19, Rita Gravina, Directora, JIC 1, D.E. 18, Marisa Cedarri, Directora EI 4, D.E. 13, Jaquelina Martínez, Directora EI 5, D.E. 13. La mesa abrió interrogantes, provocó la reflexión y abonó a poner en valor los saberes docentes tramados en las comunidades educativas.

En un segundo momento de la Jornada, les compañeres compartieron sus experiencias en mesas de trabajo ordenadas del siguiente modo:

- **Comisión 1:** *El trabajo de enseñar en la escuela infantil,* coordinada por Valeria Scaffa, docente del D.E. 6.

- **Comisión 2:** *Los desafíos del derecho a una educación emancipadora para la primera infancia*, coordinada por Ana Anselmucci, D.E. 19.

- **Comisión 3:** "*Poner el cuerpo*", *video instalación para reflexionar sobre los cuerpos, la ESI y el arte*, coordinada por María de los Ángeles Arce --autora del libro *Experiencias artísticas con instalaciones*--, Nadia Bongiovanni, Paula Pelayo, Sheila Arari, Leticia Natale, Lourdes Gómez, D.E. 9.

- **Comisión 4:** *Gestionar instituciones en tiempos revueltos*, coordinada por María Eva Alfonso, D.E. 8.

De esta manera, propuestas y análisis comenzaron a circular y los saberes a producir nuevos pensares. Destacamos el valor de las ideas expresadas y el valor asignado a las Jornadas como espacio de formación que potencia las discusiones político pedagógicas y abona el registro de la tarea desde diversas perspectivas.



Les participantes de la Jornada ratificamos el sentido de la lucha por el NO CIERRE de la Escuela Infantil del hospital Ramos Mejía, una puerta abierta a la discusión por el derecho de les más chiques. Con palabras estimulantes al trabajo del Nivel nos acompañaron la entonces secretaria de Estadística y Educación, Angélica Graciano, y la secretaria de Finanzas, Graciela Cingolani.

Inicial, un Nivel que lucha, resiste y sueña con una Primera Infancia Porteña plena de derechos.

María José Gutiérrez

Secretaria de Nivel Inicial

Hablando de lo inesperado

porque de lo posible se sabe demasiado



"El hecho de que el hombre y mujer sean capaces de acción –expresa Hannah Arendt– significa que cabe esperarse de ellxs, lo inesperado, lo infinitamente improbable." Este concepto a nuestro entender es nodal en función de las disputas que estamos dando frente a cada una de las instalaciones neoliberales en el campo de la educacion.

Mientras que el neoliberalismo instala la conquista del poder, que al decir foucaultiano es poder de disciplinar suprimiendo en esa acción de disciplinamiento al otro, dirigiendo en sus incertidumbres un modo conductual, nuestro accionar está en las antípodas porque, como dice Arendt, esperamos de ese otre lo inesperado. Y en ese inesperado está la singularidad, está la diferencia y allí nuestras luchas en cada una de nuestras pedagogías y de allí nuestras pedagogías en cada una de nuestras luchas.

Esperamos lo infinitamente inesperado e improbable, porque el/la otrx se nos presenta como un infinito de probabilidades, o mejor dicho de posibilidades; es siempre un/a otrx en potencia y acto.

Nuestras disputas con quienes por ser dueños de lo que la economía denomina bienes, y ellxs creen ser dueños del "bien", es una disputa de sentido antropológico de mirada de humanidad. Esperar del/de la otrx lo inesperado es irrumpir en la falsa seducción discursiva de que lo igual, lo común, lo homogéneo es lo que genera justicia. La justicia está en el respeto de las singularidades en un colectivo de igualdad de humanidad, que posee una infinitud de diferencias.

Byung-Chul Han (1959), filósofo coreano radicado en Alemania, dice que "La proliferación de lo igual es lo que constituye las alteraciones patológicas de las que está aquejado el cuerpo social". "La expulsión de

lo distinto pone en marcha un proceso destructivo dado que un sistema que rechaza la negatividad de lo distinto desarrolla rasgos autodestructivos." Es positividad pura. Es igualdad absoluta, sin singularidades, sin identidad.

A la globalización le es inherente una violencia que hace que todo resulte intercambiable, comprable y por ende igual. Y allí en las entrañas de la transformación del/ de la otrx en una mercancía es donde la lucha docente irrumpe. Pone freno a la conquista de los sentidos y a las incertidumbres que permiten la dominación que rompe toda singularidad. En este avance colonizador en pos de dominar los sentidos destruyendo las singularidades, se instala la banalización simbólica y real del concepto y la acción de inclusión como mera igualación. Es por ello que se condena la lucha docente, ejerciendo acciones que instalen rupturas en el corazón del contrato y del lazo entre la comunidad y lxs maestrxs.

Nuestro poder está en ese entramado que armamos con la comunidad, en esa relación intersubjetiva en la que somos responsables del/de la otrx, sin esperar la recíproca, aunque ello nos cueste la vida. Un entramado que nos permite configurar las intervenciones para que la espacialidad sea "El espacio de lo Común" en la que la intervención educativa genere espacialidades de reflexión que transformen cada acción educativa en una acción de inclusión (véase también Caris, Mazzota, Otero, Pattacini, Serebrinsky y von der Wettern, "Espacio de reflexión para la inclusión", en esta misma publicación).

Por eso, cuando se vulnera un derecho, cuando se intenta cerrar un espacio de encuentro, cuando se quiere cercenar ese vínculo que armamos, nos golpea tanto. Cada vulneración es una patada en el pecho en la actuación desmetaforizada de la significación que cobramos lxs otrxs, lxs nadies para ellxs, para lxs que no valemos más que la bala que nos mata. Frente y muy enfrente de esas patadas, LA ESCUELA, una escuela que mira, que instala esas "Miradas que atraviesan y redireccionan rumbos" (Piñel) como la organizadora social.

Hoy en medio de este tiempo de pandemia, tiempo en que los lazos de cercanía corporal se encuentran atravesados por nuevas formas de acción, la Escuela se ubica en un lugar central en el sostenimiento de esos lazos. Claro está, como enuncia Boaventura de Sousa Santos en *La cruel pedagogía del virus: "… la tragedia en estos tiempos, es que para demostrar solidaridad lo mejor es aislarnos",* la misma situación conllevada a la acción pedagógica nos lleva a esa tragedia. Que, como siempre, es sorteda por las iniciativas y creatividades de lxs docentes que como acción de lucha y resistencias interponemos, para sostener, para acompañar, para que, aunque aislados desde lo corpóreo, se genere el encuentro; ese encuentro que produce que se crucen miradas, palabras o gestos distantes desde lo espacial pero cercanos desde lo vincular. Los Congresos Pedagógicos que vienen sosteniéndose desde hace ya mas de 24 años y en ellos las Jornadas por Área, Nivel y Modalidad, SON ESPACIOS DE ENCUENTRO Y DE LUCHA. Son parte de esa lucha que frena muchas de las patadas en el pecho que nos quisieron y nos quieren dar.

Donde ellxs pongan patadas,
nosotrxs pondremos palabras.
Donde ellxs pongan crueldad,
nosotrxs pondremos ternura.
Donde ellxs pongan grieta,
nosotrxs pondremos unidad.
Donde ellxs pongan caos,
nosotrxs pondremos organización.
Y así, solo así, venceremos definitivamente.

Agradezco a todxs y cada uno de lxs compañerxs que desde su participación en el Congreso y en las Jornadas ponen palabra y silencios, presencia y escucha.

A lxs compañerxs que desde hace muchos años sostienen el espacio de los Congresos, que toman esas palabras y esos silencios y generan devoluciones que a su vez generan nuevas palabras, silencios y escuchas cuya finalización abrirá infinitos nuevos principios de acción. A la Secretaría de Educación y a la conducción de la UTE, por la unidad, por la organización que nos llevó a que el pueblo nuevamente obtenga una mirada de esperanza y de porvenires menos inciertos. ■

Jorge Enrique Godoy
Secretario de Educación Especial
y Equipos de Apoyo

Equipos de Apoyo

Jornada Pedagógica 2019



Con la participación de compañerxs del Área Especial y del Área Socioeducativa, se llevó adelante la Jornada Pedagógica 2019 de Equipos de Apoyo en el marco del XXIV Congreso Pedagógico de la UTE.

Disertaron compañerxs de los Programas de Retención Escolar de alumnas madres, embarazadas y alumnos padres, de Promotores de Educación, de Salud Escolar y de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), Equipos de Asistencia Socioeducativa (ASE) y Equipo de Promoción de Vínculos Saludables (EPVS).

El espíritu de la Jornada giró alrededor de la importancia del rol que cumplimos como trabajadorxs de estos Equipos y Programas en la construcción de estrategias de inclusión educativa que garanticen el derecho social a la educación.

Se abordaron distintos temas: qué hacer ante situaciones de emergencias y urgencias que surgen en las Escuelas; qué hacer ante

situaciones extremas como el suicidio de jóvenes; la salud odontológica y la salud visual; la presencialidad y la ausencia en la Escuela Secundaria; las trayectorias escolares, su diversidad, su complejidad y su abordaje; la construcción de la inclusión educativa; la importancia de la ESI para encuadrar nuestras intervenciones, entre otros.

La Jornada de Equipos de Apoyo fue llevada a cabo por trabajadorxs de la Educación de distintas Áreas y ese sentido se enfatizó sobre la importancia del trabajo en red. Ese trabajo es posible a partir de la articulación entre los programas socioeducativos y equipos especiales que intervienen en la cotidianidad institucional junto a las Escuelas. Trabajo que se lleva adelante en diferentes planos que se entrecruzan y articulan para sostener el acompañamiento y el seguimiento pedagógico de las diversas trayectorias escolares de lxs estudiantes, para hacer efectivo el acceso a la salud de manera integral y que se garantice el respeto de todos sus derechos, establecidos en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006) y la Ley Nacional Nº 26.061 (2006) "Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes".





Al cierre de la Jornada se hizo hincapié en la importancia de que se realicen estos encuentros en nuestro Sindicato. Es un orgullo que la casa de lxs Trabajdores de la Educación, donde aprendemos a defender nuestros derechos, también nos pueda encontrar para debatir, pensar y aprender a garantizar lxs derechos de nuestrxs jóvenes estudiantes.

Jorge Enrique Godoy Ariel Sánchez (coords.)

Delegades Equipos de Apoyo

Palabras clave:
Pueblo originarios.
Interdisciplinariedad.
Proyecto artístico integral.

CULTURAS LATINOAMERICANAS INVISIBILIZADAS

Identidad, **patrimonio** y **pertenencia**

Casiana Grosso*



Introducción

Soy docente de Educación Musical en Educación Inicial y Primaria. Hace tiempo que vengo estudiando y pensando en cómo la cultura homogeneizante tapa e invisibiliza a las culturas latinoamericanas originarias. Cómo se plasma y vehiculiza esta estructura homogeneizante en los medios de comunicación y espacios de difusión cultural, y la manera en la que esta suerte de organización se ve reflejada y reproducida en las instituciones escolares.

Partí de la idea de desarrollar mi práctica docente en torno a las culturas e identidades latinoamericanas invisibilizadas en espacios culturales, medios de difusión y espacios educativos. Consciente de la importancia de la apropiación y la valoración de nuestra cultura por parte de la comunidad educativa y cómo se puede propiciar esto desde la escuela. Es muy importante para lxs integrantes de una comunidad utilizar los signos artísticos de la misma como medio para ser parte y ser reconocidos por ella. El arte posibilita una pertenencia real a una sociedad, permite la comunicación y la interacción con los demás actores de dicha sociedad.

El trabajo arrancó con la idea de investigar acerca de las culturas latinoamericanas invisibilizadas, minimizadas. Estudiar estas manifestaciones culturales y sociales que no son difundidas por los grandes medios de comunicación. Las potencias mundiales como principales exportadoras de cultura y nuestro país, entre otros, como consumidor y reproductor de dicha cultura. La idea nació a partir de tomar conciencia de cómo están invisibilizadas las culturas latinoamericanas en nuestro propio continente, hasta qué punto la cultura anglosajona y de las principales potencias se expanden en nuestros medios de distribución cultural. ¿Cómo podemos desde la educación dar un espacio a estas culturas silenciadas? Analizarlas, comprenderlas y experimentarlas de una forma holística, entendiendo que son resultado de toda una realidad histórica, social y cultural.

¿Puede la escuela simplemente tomar el material de difusión homogeneizante que circula en medios y de fácil acceso para la

* Profesora de Educación Musical.

sociedad y utilizarlo así reproduciéndolo? Consumimos y nos apropiamos de productos culturales internacionales. Sentimos como propios personajes, lugares, paisajes, piezas musicales, producciones cinematográficas internacionales y desconocemos mucho de nuestra producción nacional. En nuestro país hay, por ejemplo, radios que pasan solo música en inglés, bandas de música nacionales que tocan temas en inglés, cursos de comedia musical íntegramente en inglés, etc.

Desde mi lugar de educadora me planteo el desafío de abrir el abanico de material musical para iniciar a mis alumnes en otros mundos, abrir pequeñas puertas y ventanas que llevan a otras realidades, otras culturas, que son la raíz de nuestra cultura latinoamericana.

Desarrollo

En el Jardín en el que me desempeño como maestra de Educación Musical tengo una carga horaria amplia, de acuerdo con el currículo de la Ciudad de Buenos Aires que permite tener una franja horaria más extensa que en el Nivel Primario, lo que posibilita pensar proyectos integrados más complejos y auténticos. Les niñes tienen clase tres veces por semana y esto brinda más posibilidades de realizar distintos proyectos. Esto habla del lugar que se le da al arte en Educación Inicial y cómo ese lugar va desapareciendo a medida que la escolaridad avanza.

Mi idea fue tomar ciertas expresiones artísticas de distintas zonas de Latinoamérica, de los pueblos originarios, y trabajarlas en el jardín.

Las lenguas y los cantos

Empecé preguntándome por el idioma. Les niñes conocen cantidad de canciones en inglés y en general muy pocas en lenguajes originarios. Comencé a buscar canciones en quechua, guaraní, aimará, con el fin de visibilizar la diversidad étnica, cultural y lingüística de la región. Según el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, de Sur a Norte, desde la Patagonia hasta México, se encuentran registrados 522 pueblos indígenas que habitan en Latinoamérica y 420 lenguas que se emplean hoy.

Una mirada holística del hecho artístico

Comenzamos a trabajar con los huaynos quechuas tradicionales. La idea era analizar y trabajar, en forma holística, esta manifestación artística, *performance* ritual y/o musical con sus instrumentos, voces y sonoridad característica, la melodía y el ritmo, el despliegue de los actores en el espacio, la coreografía y la gestualidad, las máscaras, el vestuario y el decorado, su significado ritual y sus textos.

Trabajamos esta expresión artística contextualizándola. Analizamos en dónde surge el huayno quechua, en qué lugar y en qué tiempo. Surge en la sierra central y meridional del Perú. Nos acercamos a estos pueblos conociendo algunas de sus costumbres, expresiones culturales y creencias. Observamos imágenes de sus vestimentas, rituales, instrumentos.

Instrumentos musicales

Comencé presentando un video en donde se podía escuchar un huayno tradicional: un músico solista interpreta el huayno "Valiche" con charango y zampoña. En un principio algunos niñes comenzaron a reírse y mostrarse sorprendidos por esos instrumentos para algunos desconocidos. Algunos comparaban el charango con una guitarra chiquita o con un ukelele. Muchxs habían visto la zampoña o instrumentos similares, como el siku. Algunos niñes comentaron que ya habían visto esos instrumentos en otras oportunidades. Les comenté que ambos instrumentos están hechos con elementos de la naturaleza, que son usados por algunas comunidades del norte de nuestro país desde hace mucho tiempo (la Zampoña es antiquísima, del siglo V y el charango es posterior, del siglo XVI). Estos instrumentos son tradicionales de la zona andina (Norte de Argentina, Chile, Peru, Bolivia).

Les chiques se mostraron interesados en compartir sus saberes. Algunxs tenían en su casa o en la casa de algún tío o familiar un siku (similar a la zampoña) o un charango.

Exploración sonora

En el Jardín hay dos sikus, con uno de ellos toqué una melodía, les niñes pudieron escuchar los distintos sonidos, los invité a tratar de apreciarlos. Pudieron reconocer que dicho instrumento tenía varios sonidos, diferentes entre sí, y deducir que esta diferencia en el sonido tenía su origen en los diferentes largos de las cañas. Estaban muy ansiosxs por probar los sikus, hacerlos sonar. Los fui pasando para que todes pudieran probarlos. Algunxs lograban sacarle sonido y otres no. Algunxs decían que no andaba, que estaba roto, porque no podían sacarle sonido. Lxs que lograban sacarle sonido se mostraban super contentxs y orgullosxs.

Para que puedan seguir probando, sin necesidad de esperar, repartí para todxs les niñes tubos de metal y de pvc y botellas pequeñas de plástico; fueron probando los distintos sonidos que podían generar con ese material, soplando de diferentes maneras.

A les chiques les encantó probar estos instrumentos y en las clases siguientes me preguntaban cuándo volvería a llevarlos.

El repertorio

En clases posteriores trabajamos con algunas canciones actuales que rescatan vocabulario de lenguas de pueblos originarios, como el tema “La Vicuñita”, canción andina anónima, recopilada por Leda Valladares e



interpretada y popularizada actualmente por Magdalena Fleitas. Esta canción tiene una parte en lengua quechua. Escuchamos y cantamos la canción entera y tradujimos la estrofa en quechua y la cantamos por fonética. Muches de les niñes ya conocían la canción y a la vicuñita. Llevé imágenes de la vicuñita en los paisajes andinos que todes quisieron ver y comentar.

Más adelante trabajamos con el tema “el Mamboretá”, que tiene algunas palabras sueltas en guaraní. Muches ya la conocían y una de las nenas de la sala comentó que tenía el libro de la canción y quería traerlo para mostrarlo. Cuando la niña trajo el libro despertó gran entusiasmo en sus compañeres. Pudimos cantar la canción siguiendo los dibujos de los distintos personajes. A les chiques les encantó la canción, la historia que relata y ver el libro con sus atractivas y coloridas representaciones.

A partir de esta iniciativa, en las clases siguientes varixs chicxs de la misma sala trajeron otros libros para mostrar en la clase de Música, algunos de canciones y otros no. Se sentían muy orgullosos y contentos de compartir ese material con sus amigues.

Versiones tradicionales y modernas de antiguas canciones

Otra canción que cantamos fue Eraiana Eragai (Brilla la luciérnaga), en lengua Qom, recopilada por el conjunto Indio Universo y también interpretada y versionada por el conjunto Tonolec. Escuchamos primero la versión de Indio Universo y vimos el video de Ed Varan, del grupo musical Tribumadre, que interpreta la canción con su voz y un cordófono de una sola cuerda frotada. Luego la versión de Tonolec, también en vivo. Las dos versiones eran muy diferentes e invité a les niñes a compartir cuál les había gustado más y por qué. Luego interpretamos dicha canción, primero a capella y luego acompañándola con instrumentos de percusión, trabajando con pregunta respuesta.

Turnos, tiempos e improvisación (trabajo en equipo)

Les niñes aprendieron la canción “Eraiana Eragai” muy rápido, ya que es una letra breve, que se repite con variaciones. Dicha pieza contiene un fragmento que se puede variar improvisando. Sobre el mismo tema hicimos una ronda de improvisación con los instrumentos de percusión y la voz, podía ser un ritmo solo o acompañado por una melodía o una frase de la canción. A les chiques les gusta mucho tener un momento de protagonismo en el que todo el grupo

repite su frase o ritmo. Hay algunxs que se entusiasman y quieren hacer varios ritmos y no quieren pasarlo y otrxs que no se animan o les da vergüenza hacerlo.

Con el correr del tiempo y la repetición de esta actividad, con variaciones, se va generando una dinámica en la que se crea un clima de escucha atenta, con respeto de los turnos y tiempos. De esta manera les niñes logran valorar su producción y la del otre, crece la escucha atenta para poder imitar la frase propuesta. Este trabajo revaloriza la producción propia y la del compañerx.

A partir de estas tres canciones, de tres comunidades originarias diferentes, pudimos adentrarnos también en algunos aspectos de dichos pueblos… escuchamos leyendas, investigamos acerca de rituales, apreciamos sus vestimentas típicas y algunos de sus instrumentos.

Conociendo más del entorno social y cultural de estas comunidades

Para contextualizar acerca de estas comunidades, utilicé un valioso material de Paka Paka: “La asombrosa excursión de Zamba a las culturas precolombinas”. Así pudimos conocer algunas costumbres de los pueblos originarios. Los alimentos, la forma de trasladarse, ver los paisajes de las regiones que habitan y su ambiente. También, los sistemas que utilizaban algunas comunidades para proveerse de alimento, la siembra, el riego. Aparecen las vicuñas, estos hermosos animales oriundos de la zona andina. Esto nos dio lugar, posteriormente, a retomar el tema para presentar la canción “La Vicuñita”.



Con dicho video, también compartimos algunas creencias y rituales, y conocimos algunos de sus Dioses (Inti, Wiracocha, Pachamama).

Hubo un mayor acercamiento al tema de los pueblos originarios desplazados, sometidos y explotados por los españoles.

Actividades plásticas

Las salas de 4 y 5 años fabricaron máscaras al estilo de las que usa la comunidad mapuche en algunos de sus rituales.

Les niñes disfrutan mucho de las actividades plásticas, les encantó el hecho de fabricar una máscara y poder utilizarla. Pudieron llevarlas a sus casas, jugar y mostrarlas a sus familias.

Algunas conclusiones

Aprendieron nuevas canciones, algunas de pueblos originarios y otras de grupos musicales actuales que recuperan y utilizan ritmos, estilos, instrumentos y/o vocablos de dichas comunidades. Incorporaron algunas palabras en lenguas aborígenes. Conocieron instrumentos de los pueblos originarios y los compararon con los más popularizados actualmente. Pudieron interpretar algunas canciones de música autóctona, sentir sus ritmos y entonar sus melodías. Disfrutaron el ritmo de estas músicas y experimentaron el baile y sus movimientos.

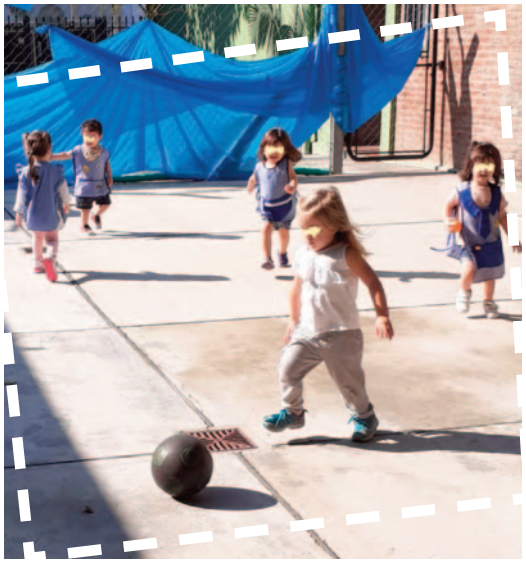
Pudieron expresarse y sensibilizarse a través del movimiento de sus cuerpos y el uso de sus voces con ritmos y cadencias. Conocieron algunas de las costumbres y creencias de los pueblos originarios. A lo largo de las clases supieron acerca de otras culturas, pudieron trabajar en conjunto, escuchando su propia voz y la del otre, respetando y valorando al que es distintx.

Gracias a este proyecto pudimos integrarnos con todxs lxs docentes implicados. Trabajamos en conjunto y notamos grandes avances en el grupo de niñes, en cuanto al respeto por las diferencias, el avance en la generación de un clima de trabajo en el que hay que esperar los tiempos y valorar todos los aportes. ■

Palabras clave:
Derechos de niñas, niños y adolescentes. Educación Sexual Integral.

Nuevas miradas a los derechos de les niñes

Liana Serralta* y María Mercedes Yanez**



Repensar los derechos de les niñes

En la actualidad nos desempeñamos como Profesoras de Educación Inicial en un Jardín Maternal de Educación Pública. Mediante este trabajo nos proponemos abrir un debate, una reflexión, un comentario que se atreva a *repensar los derechos de les niñes y de les adolescentes*. A 30 años de la Convención sobre los mismos, creemos que hubo muchos cambios sociales para tener en cuenta a la hora de respetarlos. Pensamos que es indiscutible su trabajo en las salas y en las aulas (y hablamos de salas porque creemos en la incorporación de los mismos desde la cuna). No son solo un tema de estudio sino una forma de organizar y de convivir que supera lo disciplinar: son una propuesta de convivencia ciudadana, un sustento de donde tiene que partir la educación. Y cuando nos referimos a la educación, abarcamos la que se da a través de la escuela y de la familia. Esta se comparte, se complementa y es responsabilidad de ambas. Esperamos que se trabaje conjuntamente por el bien de les niñes, un trabajo de corresponsabilidad entre ambas instituciones.

Nos proponemos mencionar y reflexionar acerca de cada uno de los derechos, situándolos en la actualidad, ya que, como hemos dicho, han sido pensados hace más de tres décadas y desde ese tiempo han devenido innumerables cambios sociales.

¿Qué nos preguntamos? ¿Qué reflexiones se pueden generar? ¿Es posible habilitar un espacio para repensar derechos en el que la Educación Sexual Integral (ESI) tenga un papel primordial?

En nuestro contexto social registramos situaciones que nos preocupan cotidianamente y que traducimos en los siguientes interrogantes:

- ¿Es deber de un niñe pedir plata haciendo malabares en una esquina para ayudar a su familia?
- En una familia numerosa ¿es responsabilidad del hermano/a mayor llevar a sus hermanos/as de la mano hacia algún destino?

* Profesora de Educación Inicial. Diplomatura en Jardín Maternal. Maestra de Sección Titular JIC 7 D.E. 9. Maestra de Sección Suplente JM 8 D.E. 9.
** Profesora de Educación Inicial. Especialista Superior en Jardín Maternal. Maestra de Sección Titular JM 8 D.E. 9.

- ¿Tiene tiempo de calidad y/o suficiente (en donde se incluya el juego) un niñe que ve solo algunas horas a su mamá y/o a su papá?
- ¿Puede cualquier niñe jugar con pelotas, muñecas, tacitas o ropa sin que se lo juzgue o etiquete?
- ¿Qué pasa con la intimidad de les niñes que son expuestos en las redes sociales por parte de sus familiares?
- ¿Cada niñe es respetado sin importar su vestimenta, color de la misma o largo del cabello?
- ¿Cómo influye un vocabulario inclusivo en la identidad de un niñe?

Estas preguntas se corresponden con realidades que nos inquietan, nos damos cuenta de que no sucede en una única clase social: no son excluyentes.

“Sin derechos no hay niñez”

En el marco del 30° aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño, nos encontramos con la campaña *“Sin derechos no hay niñez”.* Esta frase nos parece interesante y nos lleva a reflexionar que si un niñe trabaja, no juega, pierde su intimidad, no es respetado con un vocabulario amplio y con la sexualidad que elija… no se le estaría garantizando una educación integral, con el riesgo de perder su niñez.

Uno de los cinco ejes que trabajamos en ESI, denominado *“Ejercer nuestros derechos”, menciona “la perspectiva de niñez y*



adolescencia que se instala con la Convención sobre los Derechos del Niño, en la que refuerza la noción de que ellos y ellas deben ser cuidados y acompañados por los adultos (…) aparejado un fuerte énfasis en la ampliación del protagonismo infantil y juvenil en la definición, expresión y defensa de sus necesidades” (Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006). De esta forma, se reconocen las necesidades de los niños, las niñas y les adolescentes, como derechos exigibles *“interpelando al mundo de los adultos a intervenir en cuanta oportunidad se evidencie que los derechos están siendo vulnerados”* (Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006). También se tiene en cuenta su capacidad de participación, de dar opinión, de ser escuchados y no ser discriminados por ningún motivo.

Fundamentalmente significa que tienen derecho a la igualdad de oportunidades, a no tener necesidades básicas insatisfechas, a tener acceso a servicios de calidad, a ser educados en el diálogo y la participación, a exigir el cumplimiento de sus derechos. Pero la escuela no es la única responsable: las instituciones del Estado, la comunidad y, en general, la sociedad civil deben garantizar tales derechos.

Por ende, nos podemos apoyar en la ESI para defender, ejercer los derechos y, de esta forma, incorporarlos en nuestros proyectos educativos, planificándolos de manera transversal partiendo de la lectura del contexto.

No basta con reconocerlos…

Sandra Carli hace referencia que

“las décadas de 1980 y 1990 del siglo XX en la Argentina fueron de estabilidad democrática y al mismo tiempo de aumento exponencial de la pobreza. Desde la perspectiva de una historia de la infancia podemos decir que este ciclo histórico (...) muestra a la vez tendencias progresivas y regresivas: si por un lado se produjeron avances en el reconocimiento de los derechos del niño y una ampliación del campo de saberes sobre la infancia, el conocimiento acumulado no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida de los niños, y en ese sentido estos perdieron condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos.

“La infancia como experiencia genera-

cional (…) se convirtió en signo, en una sociedad crecientemente visual que puso en escena los rostros de esa imposibilidad y los rasgos emergentes de las nuevas experiencias infantiles" (Carli, Sandra, comp., 2006).

Carli afirma que por más que se reconozcan los derechos, continúa habiendo una brecha ancha de desigualdad en las infancias por falta de mejoramiento en la calidad de vida de les niñes. Creemos que si bien existe la ley para que los niños puedan ejercer sus derechos, no solo hay que declararlos sino que es necesario generar un proceso de cambio social paulatino y constante, un proceso en ejercicio hacia el respeto real de los derechos en lo cotidiano y en todo tipo de instituciones.

La ESI es un derecho

Como ya sabemos, la educación es un derecho y, por supuesto, la Educación Sexual Integral es parte del mismo. Con la Ley Nacional N° 26.150 (octubre 2006) se establece incorporar ESI en todos los niveles de las escuelas con contenidos curriculares específicos en este terreno. Pero no solo con contenidos específicos de la mujer sino los que se relacionan con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo. Se orienta a respetar a les otres, a concebir a todes como seres humanes integrales, con necesidades diversas. La ESI pretende transmitir herramientas de cuidado para vivir de una manera responsable, plena y segura donde el respeto hacia los demás derribe las desigualdades.

Entonces nos situamos desde la ESI como derecho, una obligación, una necesidad, un desafío, una oportunidad para transformar el mundo. Liliana Maltz afirma que es una *"oportunidad para conectarnos, para hablar de lo que nos pasa, para pensarnos y pensar nuestros vínculos (…) oportunidad para mirar nuestros cuerpos con otras miradas y hacer lo mismo con los de los demás. Para revisar nuestra manera de vivir y sentir nuestra sexualidad, nuestro devenir de mujer o devenir de hombre o devenir por fuera de cualquier binomio, etiqueta y categoría"* (Maltz, Liliana, 2018). Y nosotras, como maestras de Jardín Maternal tenemos el propósito de que vivan, desde la niñez, la diversidad de identidades de manera natural, tratando de romper esas creencias y mandatos sociales que los adultos traemos.

A diario, en nuestras salas nos encontramos con diferentes modelos de familias, distintas configuraciones a las cuales debemos sostener, acompañar y con las que tenemos que acordar modalidades de trabajo. Necesitamos generar ámbitos de encuentro, donde se creen vínculos de confianza y de afecto, donde prevalezca un diálogo fluido y abierto, y en donde se exprese la importancia del respeto a les niñes y a las infancias.

Lamentablemente, a veces observamos una cantidad de niñes que asisten a la escuela sin cubrir sus necesidades básicas, por ejemplo, las alimenticias, existen desigualdades sociales y poco aporte del Estado. Allí se estaría brindado otra calidad educativa, una doble atención: educación y necesidades básicas insatisfechas. Y no podemos dejar de mencionar que la labor docente no solo es de educación sino que realiza prácticas de cuidado, siendo un mediador que ayuda a cumplir los derechos.

Aquí… nuestras propuestas y conclusiones
Proponemos aclarar, repensar, añadir estas reflexiones a los derechos. Nos surgen propuestas como: derecho a no tener que trabajar ni pedir plata para ayudar a mantener a su familia; derecho a no tener la obligación de cuidar a sus hermanos; derecho a un padre, madre o familiar presente, que dediquen un momento de juego con amor y respeto; derecho a una educación de calidad que incluya ESI; derecho a ser respetado en su elección sexual independientemente de genitalidad; derecho a jugar con cualquier juguete o vestir cualquier color de ropa, usando el cabello de cualquier largo; derecho a ser llamados con un vocabulario más amplio, abierto, inclusivo, no etiquetado con frases, por colores, juguetes o preferencias; derecho a la valoración de la intimidad: que no todo se publique en las redes sociales.

A veces, ante las situaciones que nos inquietan, surgen respuestas que parecen fáciles. Al detenernos y repensarlas, nos damos cuenta de que la respuesta depende

del contexto. Cuando mencionamos que un hermano/a no debería hacerse cargo de sus hermanos/as, nos preguntamos ¿qué pasaría si él o ella no lo hace? No tendría que ser así pero el hermano mayor garantiza la educación de sus hermanos/as pequeños/as. También sería distinto si estas situaciones fueran esporádicas… Y si un/a padre/madre no está el tiempo suficiente con sus hijes porque tiene que trabajar muchas horas, nos encontramos con derechos enfrentados: ¿el derecho a jugar con ellos y el derecho a alimentación y protección, no sería un dilema? Entonces no hay respuestas o soluciones únicas, correctas o absolutas. Son situaciones difíciles, ambiguas, complejas, en donde debemos tener en cuenta el contexto de cada situación, actuando con empatía.

Sería interesante reflexionar en forma conjunta, en cada institución, abierta a la comunidad, donde se parta de la frase *"Sin derechos no hay niñez"*, donde se expongan situaciones verbales o mediante videos, donde se piense y revean estos hechos que vivimos actualmente. Se pueden comunicar estas reflexiones a través de carteleras interactivas, volantes, cuaderno de comunicados o láminas que realicen los niñes, o usando nuevas tecnologías como links, códigos QR, blogs, muros interactivos, pad-lets, drive o facebook, con la intención de generar una reflexión en la comunidad.

Estamos convencidas de que el sistema educativo público es valioso y trabajamos a diario para brindar una educación integral y de calidad que tenga en cuenta y respete, transversalmente, los derechos de les niñes y de les adolescentes. Sabemos que la escuela no es la única responsable, que necesitamos que las políticas sociales concreten para que no vulneren sus derechos.

Sostenemos la importancia de reconocer y ejercer la ley vigente y como agentes de cambio colaborar con una nueva mirada y nuevas acciones que incluyan lenguajes más amplios, respetando las elecciones y preferencias de los nuevos tipos de familias y de las distintas identidades.

Es necesario *"… materializarlo a través de los actos de cada día, ya que en el día a día nada es en vano. Ser conscientes y responsables de nuestro accionar colabora para favorecer u obstaculizar la constitución subjetiva saludable de un niño, sujeto de derecho, autónomo, con iniciativas, con conciencia de sí mismo y del entorno"* (Barreiros, Nuria, 2013).

Por lo cual, para llegar a un cambio, es imprescindible el trabajo en equipo, sostenerse, pensar, repensar, escucharse, dividir tareas, aportar ideas, buscar soluciones, corregir errores. La participación, la escucha, el respeto al otre y sobre todo la empatía, son indispensables. Con la lucha conjunta desde la escuela, pensando en sujetos más flexibles, sin asociar la corporalidad con el fundamento biológico, y sobre todo pensando que "sin derechos no hay niñez". ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Barreiros, Nuria (2013). *"Acompañar las situaciones de cuidado en el Jardín Maternal. Un abordaje desde la legislación, la democratización de la educación hasta la cotidianidad de las situaciones de cuidado basada en las necesidades de los niños y niñas menores de 3 años"*, XVIII Congreso Pedagógico UTE 2013.

• Carli, Sandra (comp.) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping,* Buenos Aires, Paidós, 1° edición.

• Ramos, Gabriela (coord.) (2017). *La ESI en el Nivel Inicial. Propuestas para seguir aprendiendo.* Buenos Aires, Homo Sapiens.

• Ley N.° 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*, 2006.

• Ley N.° 26.061, *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes,* 2005. Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional (L.E.N.), 2006.

• Maltz, Liliana (2018). *Educación Sexual Integral. Una oportunidad para la ternura: reflexiones y propuestas para abordar en las salas de Nivel Inicial y compartir con las familias*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1era. edición.

• Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*. Buenos Aires, 2000.

• Ministerio de Educación de la Nación, *Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y propuestas para las salas*. Buenos Aires, 2010, 1ra. edición.

Palabras clave:
Inclusión.
Dispositivos.
Institución escolar.
Subjetivación.
Patologización.

Espacio de reflexión para la **inclusión educativa.** Invenciones para el espacio de lo común

Liliana Caris[1], Julieta Mazzotta[2], Dinorah Otero[3], Andrea Pattacini[4], Andrea Serebrinsky[5], Eliana Von Der Wettern[6]

Introducción

Nos proponemos compartir una experiencia de trabajo que planteamos como un espacio de reflexión colectivo y sistemático con docentes y equipos de conducción del Nivel Inicial en articulación con las supervisiones del Nivel Inicial de los distritos correspondientes. Pensamos este dispositivo como parte de nuestra labor en los Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPI) N° 1 y N° 4. Somos equipos interdisciplinarios que pertenecemos a la modalidad de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y articulamos con el Nivel Inicial, la principal meta es trabajar en pos de la inclusión educativa.

Abarcamos los distritos escolares N° 19 y N° 21 situados en los barrios de Villa Lugano, Soldati y Bajo Flores. Para llevar a cabo nuestra tarea desde la perspectiva de derechos, y pensando en la integralidad de las prácticas, establecemos articulaciones interinstitucionales e intersectoriales, implicando lo comunitario. Desarrollamos la atención individual y grupal a niños y niñas menores de 5 años y sus familias, grupos de crianza, talleres para adultos referentes y proyectos en salas con temáticas demandadas por las escuelas, encuentros con docentes para abordar el seguimiento escolar, participación en encuentros de mejoras institucionales, entre otras acciones.



Desarrollo

A partir de nuestra tarea cotidiana, situamos como una de las problemáticas de época una creciente tendencia a la patologización en las infancias. La institución escolar tiende a la “normalización” de los sujetos, surge el malestar cuando niños y niñas no se adecuan a lo esperable. En relación con los padecimientos en las infancias que se despliegan en la escena educativa, el discurso

1. Profesora de Enseñanza Primaria, licenciada en Psicología.
2. Profesora Educación Especial, licenciada en Psicomotricidad, especialista en Atención temprana.
3. Licenciada en Psicopedagogía, especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas
4. Profesora Educación Especial, especialista en Intervención y Atención temprana.
5. Maestra de Educación Musical, licenciada en Musicoterapia.
6. Licenciada en Sociología, Técnica en Pedagogía y Educación Social.

de la psiquiatría pareciera dar una respuesta para calmarlo o taponarlo: los diagnósticos desde el DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales). Aquello que marca el saber médico y que la escuela suele tomar, produce subjetividad; así este nombre "diagnóstico" genera efecto de profecía autocumplida consolidando para los niños y las niñas un destino predicho.

Pensamos en nuestro equipo, en lo que esperan las instituciones y otros equipos de nosotras. Intentamos alejarnos del posicionamiento de detectoras de problemáticas o categorizadoras de estigmas e itinerarios personales; la direccionalidad de las intervenciones intenta multiplicar las posibilidades de producir un movimiento en la posición subjetiva, que posibilite hacer lazo social, generar producciones simbólicas vinculantes. Buscamos formas del hacer sin recurrir a etiquetas.

Reflexionamos también sobre nuestra meta de inclusión en relación con las problemáticas de segregación y de fragmentación de vínculos. Nos preguntamos por nuestra propia posición profesional acerca de los saberes de cada uno de aquellos que demandan atención. En términos de Diker (2009), seríamos parte de una "operación de asignación de identidad". Teniendo en cuenta lo dicho y nuestra meta de inclusión, no podemos dejar de pensar en la emergencia de paradojas. Surgen interrogantes: ¿logramos no constituirnos en un eslabón más en la cadena de segregación? ¿Somos una parte más de la maquinaria de producción de diagnósticos?

Nos preguntamos cada vez cómo posibilitar un lugar singular para cada niño, cada niña y cada familia, cómo favorecer el entramado de lazos. Ante este desafío, no sin contradicciones y cuestionamientos, y necesitando también nosotras como equipo construir lazos, apostamos a crear espacios de intercambio para pensar prácticas profesionales y sus posibles efectos. Al evaluar nuestra tarea con docentes y equipos de conducción del Nivel Inicial de los distritos, encontrábamos que uno de los obstáculos para sostener los espacios de intercambio docente se vinculaba con los tiempos instituidos. Por esta razón, propusimos que las condiciones de tiempo y espacio para estos encuentros se generaran como parte de un acuerdo entre la dirección del Nivel Inicial y la modalidad de Educación Especial. En este marco surge la propuesta de crear un espacio de reflexión colectivo y sistemático sobre inclusión educativa con docentes y equipos de conducción del Nivel Inicial en articulación con las supervisiones del Nivel Inicial de los distritos escolares N° 19 y N° 21.

Al encontrarnos inmersas en problemáticas que implican un gran abanico de variables, donde se conforman tramas atravesadas por incertidumbre, contradicciones y aquello que "escapa del control", consideramos necesario el trabajo con otros, haciendo lazos en las escuelas. Los vectores que conforman las realidades de las instituciones escolares son heterogéneos, cambiantes, lo simple y unívoco quedan muy lejos de lo que sucede en el quehacer cotidiano; los cambios que se han ido produciendo interpelan a la escuela.

La cultura institucional escolar muchas veces responde a un trabajo docente solitario, de puertas adentro, donde la complejidad de las problemáticas parece inabordable y donde los tiempos de reflexión son escasos. Creemos que uno de los modos posibles de abordar estas complejidades es el trabajo con otros, "la práctica entre varios"; consideramos que esto es una decisión, un posicionamiento ético-pedagógico y también un aprendizaje, una construcción. Para ello, elaboramos un proyecto que nos permitiera trabajar con docentes y equipos de conducción sobre la generación de condiciones de inclusión educativa como objetivo general.

Dentro de los objetivos específicos pensamos:

a) constituir un equipo referente de inclusión en cada escuela;

b) desarrollar un saber-hacer en relación con el trabajo con otros;

c) construir estrategias institucionales que permitan trabajar sobre escollos en la tarea;

d) promover un espacio de intercambio colectivo que facilite la reflexión de la propia tarea;

e) resignificar ideas/miradas relativas a los niños/as y sus familias;

f) cuestionar tendencias hacia la patologización de la infancia;

g) co-pensar y reflexionar sobre temas relacionados con el posicionamiento docente vinculados a la inclusión educativa.

Para llevar a cabo los objetivos mencionados, planificamos encuentros presenciales con una frecuencia quincenal. Propusimos la asistencia de tres miembros de cada institución escolar de los distritos (dos docentes y una integrante del equipo de conducción) y que, paralelamente, ellos estuvieran dispuestos a conformar un equipo de referentes de inclusión al interior de los jardines. Este equipo tendría la responsabilidad de concentrar información, herramientas y saberes producidos colectivamente para multiplicarlos al interior de la institución.

Proponemos pensar en un equipo referente, no un individuo, el cual pudiera constituir para cada institución un dinamizador que, en la cotidianidad de la tarea, sea multiplicador de voces, miradas y posibles puertas de entrada al abordaje de las problemáticas que presenta la tarea de enseñar, cuando se dificulta el encuentro para que ello acontezca. De este modo, pensamos en la conformación de equipos como dispositivo que intenta generar propuestas para modificar aquellas problemáticas que se presentan como inabordables.



¿De qué manera tramitar la complejidad de las realidades? ¿Qué estrategias proponer? ¿Cómo soportar un hacer cuando nos encontramos cada vez con puntos de imposibilidad? Estas preguntas nos conducen a pensar: una primera clave de respuesta está en el armado de equipos, así como en la posibilidad de desarrollar un saber-hacer en permanente construcción, desde la herramienta conceptual-instrumental de la "práctica entre varios", varios que no necesariamente forman un equipo sino que pueden ser circunstanciales, deviniendo un instituyente para cada ocasión (Asquini y Nejamkis, 2007).

Planificamos los encuentros presenciales con modalidad de taller, incluyendo distintas dinámicas, allí llevamos diversas temáticas promotoras de un espacio de intercambio colectivo para la reflexión de la práctica educativa. En 2019, se realizaron seis encuentros y se abordaron, por ejemplo, los siguientes ejes: posicionamiento docente vinculado a la inclusión educativa, efectos relativos al vínculo pedagógico, apropiación de los propios saberes docentes, construcción de un saber-hacer para el abordaje de obstáculos en la tarea docente, coordenadas para trabajar sobre el sentido de la escuela, diagnósticos pedagógicos y armado de estrategias institucionales.

Conclusiones, reflexiones y desafíos

De lo transcurrido hasta aquí, podemos afirmar que el malestar en las escuelas pocas veces encuentra lugar para ser pensado y problematizado. Evaluamos que sostener espacios de intercambio permite que desde el nivel de la queja y desahogo se produzca un pasaje para iniciar un trabajo de identificación de las problemáticas educativas, desarmarlas, pensar caminos e inventar estrategias. Por lo cual, consideramos como un primer y significativo logro la puesta en marcha de esta propuesta de trabajo compartido y la posibilidad que ha comenzado a visualizarse de dar voz a los actores adultos del encuentro educativo.

A través de estos encuentros apostamos a generar un trabajo colectivo con atención en los padecimientos que produce la tarea docente, en función de desanudar situaciones que pueden provocar obstáculos para el enseñante. La apertura de este espacio apunta

a crear condiciones para la expresión y el procesamiento del sufrimiento en la subjetividad de cada docente, a la vez que posibilita la palabra sobre la propia tarea y sus implicaciones. La construcción de conocimientos y herramientas para el abordaje de aquellas situaciones que provocan sensaciones de impotencia requiere de una labor colectiva.

Entre los desafíos que encontramos en el dispositivo de espacio de reflexión para la inclusión propuesto, nos focalizamos aquí en la conformación de equipos referentes de inclusión. Constituirse en equipo referente implica, por un lado, la valorización y la apropiación de los propios saberes, saberes enmarcados en el discurso educativo (diferente del discurso médico); por otro, el armado de lazos, el trabajo con otros, con otros diferentes, con otras miradas, con otras prácticas, con otros saberes; todo esto no es algo dado sino que requiere de un entramado de lazos, de rutas por abrir. Encontramos obstáculos para la inclusión educativa que se presentan, a priori, relacionados con determinantes duros del dispositivo escolar y las subjetividades que ellas imprimen en el rol del trabajador de la educación, entramado al efecto social que el discurso médico hegemónico produce sobre la escuela así como otros avatares de época que inciden en los lazos sociales.

Mientras que en las escuelas trabajamos para la inclusión educativa, nos encontramos con discursos y prácticas sociales que atentan contra el lazo, productoras de segregación. Se hace necesario en este espacio visibilizar estas contradicciones y responsabilizarnos por los efectos que cada uno de nuestros posicionamientos producen. En este sentido, advenir en referente de inclusión es una decisión que implica la asunción de una posición; teniendo en cuenta el punto de partida, evaluamos que para ello es necesario un proceso de trabajo colectivo. Por lo expuesto, consideramos que, pensando en el desafío de constituir equipos referentes de inclusión en el marco de las invenciones para el espacio de lo común en las escuelas, este es un camino que recién comenzamos a transitar. El punto de partida nos enseña que se requiere de la construcción de distintos puentes para que ello advenga posible. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Asquini, I. y Nejamkis, G. (2007). *"¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?", en Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones*. CePA, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
• Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético.* Editorial Paidós, Buenos Aires.
• Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades.* Buenos Aires, Editorial Noveduc.
• Brignoni, Susana (2015). *"Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y práctica socio-educativa".* **Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Cohorte 11, Clase 15, FLACSO, Argentina.**
• Corea, C. y Lewkowics I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós Educador.
• Diker, Gabriela, (2009). *"¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?",* Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Los Polvorines.
• Documento Marco CEPAPI (2012). *Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia. Dirección de Educación Especial.* Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
• Dueñas, G. (comp.) (2014). *La patologización de la infancia: niños o síndromes.* Buenos Aires, Noveduc.
• Dueñas, G. (comp.) (2013). *Problemas e intervenciones en las aulas.* Buenos Aires, Noveduc.
• Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* Madrid, Editorial La piqueta, 1992.
• Stolkiner, A. (1999). *"Interdisciplina II: lo transdisciplinario como momento o como producto".*
• *Revista El Campo PSI- Revista de Información Especializada.* Año 3, Número 11, junio de 1999, Rosario.
• Terigi, F. (2016). *"Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo".*
• Seminario 2. *Clase 6 (virtual) en Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*. Cohorte 3, FLACSO, Argentina.

Palabras clave:
Asambleas.
Circulación de la palabra.
Construcción
de subjetividad.

La circulación de la palabra en las Asambleas

Una experiencia en una EII

Laura Camelia Bruno*

Introducción

El presente trabajo aborda la trayectoria de lxs alumnxs de Segundo Ciclo de la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 6 en el espacio de las Asambleas. En consonancia con el Proyecto Escuela "Abrazos que Enseñan": *"La escuela es el lugar privilegiado para aprender y enseñar a vivir con la diversidad, para construir una sociedad abierta y respetuosa del pluralismo"*. Es así como el proyecto de Asambleas se basa en la posibilidad de colaborar en la construcción de ese pluralismo.

Al hablar de diversidad no nos podemos quedar en un término puramente teórico, reproducido porque "está de moda", trabajar para la diversidad es una construcción que implica no solo la reflexión de las personas que trabajamos en la elaboración de ese Proyecto, sino también una posición ideológica que se pone en juego en cada práctica cotidiana en la escuela. Es una escuela que recibe y aloja las diversidades subjetivas de lxs niñxs que concurren a ella, por tanto, requiere de un compromiso del Equipo Docente.

Desarrollo

Cada año se revisa el Proyecto Escuela, se observan los obstáculos que se encontraron y se preparan nuevas formas de trabajar en ellos. El centro está puesto en repensar la práctica para lograr que la escuela se vaya adecuando a cada unx de sus alumnxs, haciendo posible la construcción y la ampliación de su subjetividad.

En el Equipo Interdisciplinario pensamos y trabajamos proyectos que favorezcan esa construcción y ampliación de subjetividad, necesaria para la gestación de un sueño, la construcción de un futuro posible. En este sentido, la circulación de la palabra, la palabra con sentido, esa palabra que habilita otros enlaces simbólicos, hace que esa contrucción se observe en lxs alumnxs.

Las acciones del Equipo no son aisladas: son compartidas, pensadas y consensuadas con el Equipo Directivo y lxs docentxs, para que ese PE no sea solo un papel escrito sino la base y la guía para generar un estilo de convivencia donde toda la comunidad educativa se sienta parte de ella de manera constructiva.

Un recorte de las acciones del Equipo y de la temporalidad: trabajaré en relación con las Asambleas y tomaré mi incorporación a la EII N° 6 en 2015. Hay otros proyectos en la escuela en esta dirección pero no creo pertinente hablar sobre ellos ya que no he participado en los mismos. Considero fundamental la circulación de la palabra como forma de establecer relaciones entre los seres humanos, estoy convencida de que la palabra con sentido humaniza, aleja al sujeto de las acciones violentas.

* Maestra. Psicóloga.

Las Asambleas se venían realizando en la escuela coordinadas por la Dirección y, en los años sucesivos, pasaron por varios formatos y modos de coordinación. Me incorporo al espacio en 2015. En un principio las Maestras Psicólogas (somos dos en el TM) acompañamos el espacio con todxs lxs integrantes del segundo ciclo, donde primaba la búsqueda de la puesta en palabra de los conflictos e inquietudes planteados por lxs alumnxs, por lxs docentes, el Equipo Interdisciplinario o la Conducción. Se lograba que se hicieran evidentes las posiciones de lxs integrantes de cada grupo, buscando romper con la lectura unívoca y rápida de los conflictos. Fue un tiempo de aprendizaje para docentes y maestras psicólogas de ubicación de los conflictos como parte de la dinámica grupal: todxs lxs pertenecientes a ese grupo son, en alguna medida, por acción u omisión, parte del mismo y, por tanto, uno de los objetivos fue trabajar la responsabilidad compartida. Correr el escenario de la constitución de soluciones víctima-victimario: cuando las relaciones son simétricas y grupales, permiten introducir la dinámica de "perteneciente a un grupo de alteridades", donde se juegan diferentes grados de responsabilidad en una acción.

A partir de allí, se pensaron y consensuaron diferentes modalidades: fuimos buscando nuevas respuestas a cada obstáculo. Por ejemplo, se pasó de desarrollar las Asambleas en la última hora a la primera, donde se encontraban los tres grupos de segundo ciclo a desayunar en el comedor. Se construyó un espacio compartido donde la palabra y el alimento circulaban. Más adelante, se fueron incorporando videos, dinámicas grupales o lecturas con el objetivo de que sirvieran como disparadoras de las problemáticas observadas.

Para el 2018 planteamos realizar una asamblea para cada grupo de segundo ciclo, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno y pensando, además, en fortalecer la cohesión grupal. Aquí aparece la dificultad en la carga horaria y, entonces, una dupla Maestra Psicóloga – Maestra Psicopedagoga comparten la coordinación de los cuatro grupos. Luego la coordinación estuvo a cargo de las Maestras Psicólogas con el acompañamiento de las Maestras de grupo. Son cuatro grupos de segundo ciclo. Las Asambleas se desarrollan semanalmente en los grupos más antiguos y quincenalmente en los grupos más nuevos. Nos apoyamos en el modelo que plantea el Equipo de Maestra de Apoyo Psicológico (MAP), donde se busca la horizontalidad: todos los miembros son asambleístas y son sujetos de derecho de la palabra, de la opinión, de tomar notas, de participar. Si bien un adulto coordina, lxs maestrxs son parte del grupo. En cada Asamblea se escribe un acta con lo planteado en ella, los acuerdos arribados y es firmada por todxs. La palabra escrita fortalece el objetivo de que cada sujeto asuma su responsabilidad en cada escena trabajada.

Luego del recorrido planteado surge la pregunta: ¿Qué es lo específico de nuestra función en las Asambleas? ¿Qué es lo que marca la diferencia en nuestra escucha particular?

En la Mesa de Psicólogxs de septiembre la licenciada Silvia López Pardo planteaba: *"El objeto del psicólogo es ser un portador. Comienza a extraer. Es un punto de exterioridad para que el sujeto sea escuchado. Un individuo genera pregunta, que no es igual a preocupación. Si no hay pregunta, no hay espacio de trabajo. La pregunta espacializa. Y hay un saber que se construye. Es un saber en un corte en el que aparece un sentido nuevo. Es un pase de un lugar a otro, un puente con un otro discurso suplementario. La función del psicólogo es poner un palo en la rueda, difracta, interrumpe. Es un objeto opaco, que trata de obstaculizar."*

Ante algún conflicto planteado, la forma de resolución que surge espontáneamente en lxs alumnxs es la agresión física o el insulto. El conflicto puede comenzar por la agresión de un ninx a otrx. Muchas veces es denigrando por el color de piel, por el grado de inteligencia, por alguna característica física, por la procedencia. Y entonces surge una nueva pregunta: ¿Qué es lo que hace que sujetos vulnerados y maltratados por sus familias y entorno social agredan de igual manera a otrx? ¿Sólo es una descarga de tensión o hay goce en dicha acción?

Aquí surge la primera cuestión que lleva a pensar el caso a caso, el proceso de construcción subjetiva de cada unx y el impacto de la realidad en cada sujeto. El cómo lo intrasubjetivo se juega en lo intersubjetivo y

en lo grupal. Apoyándome en la Psicología de las Masas y en las teorías de Pichón Riviere, el sujeto no actúa de la misma manera en una relación con otrx, que en lo grupal. La masa conforma un nuevo inconsciente, que no es lo mismo que la suma de los inconscientes de los sujetxs que la componen. Pero, además, cada unx toma un personaje en la dinámica grupal, que generalmente en ese grupo es repetitivo, pero a veces muta entre lxs diferentes actores.

No alcanza con la premisa freudiana de que el niñx realiza activamente lo que sufre pasivamente. Es necesario sumar lo teorizado en relación con la percepción del otrx como un semejante, tal como plantea Silvia Bleichmar: "*así como la escuela no se puede reducir a alimentar a los niños, tampoco se puede reducir a la transmisión de conocimientos. La escuela tiene que partir de la idea de que cada ser humano que tiene ahí es un sujeto*" ... sujeto que sufre, me atrevo a completar.

La posibilidad de que ese sujeto ponga en palabras algo de ese sufrimiento hace que cada vez busque menos la acción, experimente nuevas formas de solución del conflicto, siendo en el grupo donde se juega esa nueva construcción. Para ayudar a esa construcción, probamos poner de manifiesto los conflictos a través de dinámicas grupales o juegos, pero no siempre fueron adecuados: a veces esa dinámica se lleva los casi 45 minutos del encuentro, no dando lugar a la palabra; en otras ocasiones, porque se va hacia la búsqueda de lo que ya se sabe que se encontrará, contrario a mi posición teórica como psicoanalista: lo más rico surge de aquello que no se espera encontrar. Pero, fundamentalmente, porque estxs alumnxs necesitan mucho tiempo para confiar en su palabra, en su palabra como válida, respetada, escuchada y resignificada.

Un ejemplo. Una niña plantea su hartazgo por ser la única niña del grupo (ocho en total) y las "cargadas" de sus compañeros tratándola de "mandona". Tardó mucho tiempo en contar lo que le pasaba, le daba "vergüenza". Podríamos habernos quedado en la sanción de esa situación, en preguntarle cómo se siente con esto, pero fuimos más allá. Después de ir consultando con ella la razón por la que creía que la llamaban de esa manera y con cada uno de los integrantes varones de dónde surgía, descubrimos que realmente tomaba ese papel frente al resto, a veces amparada en sus formas suaves hacia el adultx. Nos llevó más de una asamblea trabajar sobre esto y que cada integrante pudiera expresar su punto de vista. Pero la complejidad surge en que, además, no todos estaban de acuerdo con cargarla, pero no hacerlo los ponía en riesgo de "quedar por fuera" del grupo de varones.

En los grupos no hay una escena víctima-victimario sino que es más complejo, se arman redes de fidelidades, compromisos y lealtades que configuran un entramado, de tal manera que la lectura del mismo no puede ser unidireccional, debe ser leída en todas las aristas posibles. Poner en palabra cada una de esas aristas ayuda a rearmar el modo de relación entre pares. Son todxs responsables de esa escena que se arma, por acción, por omisión, siendo protagonistas o no, porque estando en grupo la subjetividad se juega de maneras diversas.

A modo de conclusión

Luego de esta experiencia, considero que la forma en que las Asambleas cobran su función específica dentro de las EII es ejercitando la palabra, coordinadas por un adultx preparadx para traducir simbólicamente lo que ese niñx expresa. Traducción que debe ser lo más despojada posible de la moral personal, pero sin dejar de lado la premisa de la construcción de valores, la identificación del otrx como semejante. Además, deben desarrollarse en un clima de tranquilidad, confianza mutua, intimidad y comprometidxs a sostener la confidencialidad. Así como en el aprendizaje es indispensable el trabajo del maestrx como mediador activo, en las Asambleas el Mestrx Psicólogx es ese mediador, ese traductor, siempre abierto a sorprenderse y sin miedo a no saber. ■

Véanse Referencias bibliográficas, texto cmpleto en pág. WEB : https://educacionute.org/wp-content/uploads/2020/03/Bruno-Laura_La-circulacion-de-la-palabra-en-las-Asambleas.pdf

Palabras clave:
Primera Infancia.
Trabajo Docente.
Inclusión.
Diversidad.

RELATOS ENOJADOS

la bronca docente como motor de lucha

Ana Clara Rizzuto*

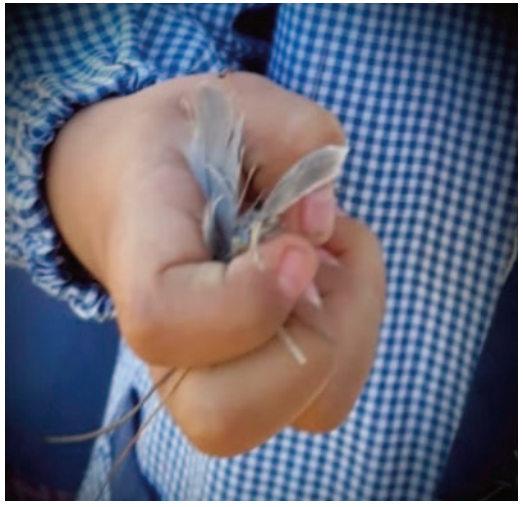
"Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los 'expulsados de la vida' el maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales."

Paulo Freire

¿Dónde poner la mirada?

Cuando comencé a pensar la propuesta del XXIV Congreso, necesité ordenar y decidir qué eje o problemática quería desarrollar. Varios temas me interesaron, por eso pensé escribir sobre las experiencias, relatos y registros del trabajo institucional, proyectos realizados de convivencia ciudadana, pero me parecía que no daban cuenta de los desafíos y luchas que se dan en las instituciones, que suelen quedar invisibilizados.

En la apertura del XXIV Congreso Pedagógico, Eduardo López dijo… "*durante los gobiernos neoliberales hay que resistir, hay que luchar para no perder derechos adquiridos, defendiendo la escuela pública y durante los gobiernos populares, como el que se viene, hay que ampliar y garantizar derechos ya existentes"* como la inclusión educativa.



Luego Angélica Graciano habló de una educación que ponga en cuestión las relaciones sociales, que discuta las posibilidades de pensar otro mundo más igualitario, más justo, construyendo una democracia popular robusta para formar un lazo de reciprocidad, reconociendo las diferencias de verdad, no desde la tolerancia sino desde las diferencias profundas. Pensar la diferencia como algo público, que la escuela pueda impulsar consensos sociales orientados a la igualdad, que te aloje una escuela linda, equipada, que aborde una pedagogía de la diferencia.

La inclusión educativa ¿aloja o desaloja las infancias?

A partir de estas conferencias comienzo a preguntarme, a indagar algunas cuestiones, propongo estas ideas que creo fundamentales y prioritarias para garantizar una educación de calidad y de acción. Esas luchas que se vienen dando hace años, pero hay que seguir profundizando.

En el marco de la normativa vigente me interesa referirme a la inclusión como derecho que se contempla desde las Leyes de Educación y los derechos de los niños, niñas y

* Profesora de Educación Inicial ISFD Nro. 113, San Martín. Postítulo: Juegos en Contextos Educativos.

adolescentes en la *Convención sobre los Derechos del Niño.* Así posicionados, se habla de respetar las trayectorias escolares, trabajando de manera conjunta con el área de Educación Especial cuando sea necesaria la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar.

Todes sabemos que la inclusión es un derecho vigente en el marco normativo, pero me pregunto: ¿Qué es incluir? ¿De qué manera se está incluyendo a les pibes en el sistema educativo? ¿Estamos realmente garantizando un derecho?

Y ¿el sistema educativo y de salud cuentan con los recursos y herramientas para atender las necesidades de les pibes y las familias, garantizando igualdad de oportunidades? ¿Estamos respetando las trayectorias escolares?

El Nivel inicial como nacimiento de nuevas posibilidades

El Nivel Inicial es el primer contacto de les niñes y las familias con las instituciones educativas. Hannah Arendt entiende la educación como natalidad, como nacimiento, comenzar algo nuevo sorprendente, algo no previsto. Allí donde cada niñe articula su identidad en una cadena de inicios de acciones y novedades. Pensando la educación como un acontecimiento ético, relacionado con la hospitalidad y el acogimiento del recién llegado en constante relación con la experiencia del otro. Por lo cual nuestras escuelas tienen que ser lugar de acogida, de empatía, en donde se establezcan nuevos vínculos con los adultos cuidadores. Esto queda explícito en la *Convención sobre los Derechos del Niño* que procura garantizar el derecho a ser cuidados y protegidos con un Estado presente que garantice realmente derechos de las infancias.

Los nacimientos nunca son iguales, al ingresar al sistema educativo cada niñe se inserta en la pluralidad de la escuela. Por este motivo muchas veces somos las docentes las que observamos conductas poco habituales e informamos a las familias para que consulten con el pediatra; y acá es donde comienzan los obstáculos, los problemas para implementar las leyes relativas a la inclusión, a partir de estas situaciones surgen las preguntas que mencioné anteriormente y por este motivo vuelvo a las palabras de Eduardo López *"en los gobiernos populares hay que ampliar derechos";* exigiendo la presencia del Estado desde el cuidado, a través de políticas con imperativos éticos y jurídicos hacia las comunidades y colectivos.

Comienza una nueva etapa en la política argentina, es el momento de pedir y luchar fuertemente por más presupuesto para Educación, de trabajar fervientemente en una escuela inclusiva de verdad, no en esta gran mentira, en este gran "como sí" donde los políticos se llenan la boca hablando de inclusión, pero lo único que encontramos es burocracias y vaciamiento. Compañeras de Educación Especial lo expusieron en el Congreso Pedagógico 2018: *"les trabajadores de la educación necesitamos seguir dándonos una discusión que nos ayude a complejizar los procesos de inclusión. La integración escolar requiere debatir de manera crítica requisitos indispensables para que sea efectiva y no una mera retórica vacía y a la vez peligrosa porque nos aísla a unes de otres"* (Della Valle, Paola, 2018).

El trabajo docente e institucional, recurso casi exclusivo para acompañar las infancias… ¿alcanza?

Las infancias están viviendo momentos complejos, niñes en situaciones de vulnerabilidad, no mirados, familias alcanzadas por la crisis social y económica, madres adolescentes y otras realidades que las atraviesan. Situaciones que se visualizan fuertemente en las instituciones educativas. Me propongo hablar desde mi experiencia personal pero estoy segura de que este relato se multiplica en todos los Jardines de la Ciudad.

Soy docente de Nivel inicial y hace varios años que trabajo en la zona sur, estos últimos dos años en el Polo Educativo de Mataderos un JII (Jardín de Jornada Completa). Ese que Larreta nombra con orgullo cada vez que le preguntan por Educación: el Polo Educativo donde la robótica y la tecnología son ejes fundamentales del discurso oficialista, pero todavía no hay gas y se tapan las cloacas.

En estos años acompañé a dos grupos de niñes, todes con historias y realidades per-

sonales diferentes; muchas atravesadas por la injusticia social que se traduce en derechos vulnerados. Enseñar y aprender siempre es un trabajo conjunto en el que priorizamos el respeto por los tiempos e intereses individuales, atendiendo la singularidad de cada alumne, con docentes convencidas de que una pedagogía de la diferencia (como valor, no como déficit) es necesaria para construir, sabiendo que todes somos distintos y desde ahí nos enriquecernos y complementamos.

Dentro de estos grupos diversos, un alumne tenía *"conductas disruptivas"* en mi experiencia, niñes que agreden y se auto agreden, que no pueden ingresar o permanecer en la sala, se escapan, golpean puertas y ventanas para poder salir, arrojan sillas por el aire, no logran sostener la mirada, corren de un lado a otro sin poder vincularse con sus pares ni con las docentes, pibes que andan "en patas" porque las zapatillas son una presión insostenible.

Todos los años ingresan niñes con diversas problemáticas emocionales, psicológicas, niñes judicializados; pero lo que más preocupa son estos niñes etiquetados con diferentes trastornos: ADD, TDH, TDA, TEA, muchos diagnósticos atribuidos por pediatras. En muchos casos diagnosticado precozmente, sin observar al niñe en su totalidad sino desde una mirada parcial; niñes medicados en respuesta –creo-- a una necesidad más de los adultos que de les propios niñes.

En otros casos o situaciones se necesita un acompañamiento especializado. Quiero centrarme en estos casos, en los obstáculos que enfrentan las familias y las instituciones para acompañar y sostener sus trayectorias escolares. No quiero dejar de mencionar este tema tan complejo que es la patologización de la infancia. Pensar y reflexionar sobre: ¿Qué pasa con ese niñe que a los 2 años un neurólogo le dijo que es ADD o TEA? ¿Cómo se construye su subjetividad? ¿Deja de ser un niñe para convertirse en un trastorno? ¿Cómo impacta en la crianza? ¿Y en la escolarización? Nuestro trabajo como educadores no es etiquetar las infancias, tenemos que ocuparnos y repensar juntos las prácticas educativas.



Alojar nuevas infancias

Cuando un niñe con estas características ingresa a la institución, en la mayoría de los casos implica un desafío que comprende la revisión no solo de las prácticas sino de los tiempos y espacios institucionales. En mi experiencia propusimos diferentes acciones, estrategias para mejorar y enriquecer la trayectoria escolar de este niñe en la institución.

- En primera instancia nos tomamos tiempo para la observación, con una mirada atenta, tomando registro de conductas y manifestaciones que nos parecieran relevantes, significativas, damos tiempo a este niñe para ver si se producen cambios o se prolongan en el tiempo.

- Se pone en conocimiento de la situación a los directivos, por lo cual decidimos convocar a la familia para ampliar esta mirada y pensar juntos qué acciones se van a planificar. Se acuerda con la familia que el proceso de inicio se adecuará o prolongará en respuesta a lo observado y conversado. Sumado a la necesidad de la familia de que el niño permanezca la jornada doble en el Jardín.

- Junto con la docente celadora elaboramos un plan de acciones a implementar ante situaciones de enojo y desborde. Para esto se resignifican diferentes espacios, con grupos reducidos o encuentros del niñe solo con la docente, se abren las puertas de las salas y a otras salas para que pueda ir recorriendo diferentes espacios cuando lo necesite.

- Los docentes curriculares también se suman a este plan, en este caso particular, al

niñe le gustaba la clase de Música y muchas veces participaba de clases de otras salas en otros horarios.

- Realizamos actas y registros de lo que estábamos haciendo e informamos a la familia.

No obstante las estrategias implementadas, a veces no observamos cambios, cada día se hacía más difícil el acompañamiento, las agresiones cada vez eran más fuertes poniendo en riesgo a sus compañeros, se angustiaba mucho y se quería escapar. Nos dimos cuenta de que necesitábamos asesoramiento y acompañamiento especial, sumando otras miradas.

Como institución educativa nuestro protocolo es solicitar la intervención del EOE. Al hacerlo, les docentes esperamos soluciones rápidas pero cuando el Equipo de Orientación desembarca en el Jardín –lo que sucede con una frecuencia de dos meses aproximadamente– piden un informe del niñe, de las acciones que se llevaron a cabo, de las respuestas/cambios. El sentimiento en general es que ponen en duda todo lo que se hizo, formulan preguntas que llevan a la docente a sentirse única responsable de la situación. Cabe mencionar que el Equipo no observa a les niñes, no se vincula con ellos, no cuentan con el tiempo para generar espacios de asesoramiento a las docentes para mejorar las prácticas escolares. Quiero destacar que es mi experiencia personal. Esto es entendible ya que están sobrepasados, cada año cuentan con menos personal y más pibes que atender, todo se transforma en lentitud y burocracia. Y así pasan los meses perdiendo un tiempo muy valioso para estas infancias porque este tiempo perdido no se recupera más. Les pibes se transforman en niñes boyas, que van flotando a la deriva por un sistema colapsado con pocos recursos y sin voluntad política de que esto mejore.

Emergencia educativa en las zonas más vulneradas para no seguir profundizando la desigualdad

Para el sistema educativo ¿es lo mismo ser pobre o ser rico? debería ¿no?, pero las familias que no cuentan con recursos ni herramientas para resolver diferentes situaciones, sin obra social, sin dinero para cargar la tarjeta Sube, vivencian que sus derechos están totalmente vulnerados y deambulan de hospital en hospital buscando explicaciones y soluciones que no llegan. Claro, sabemos que no es lo mismo.

Desde hace algo más de una década se organizaron los Centros Educativos para la Prevención y Atención de la Primera Infancia (CEPAPI). Estos Centros tienen por objetivo detectar y atender a niños/as de 0 a 5 años con discapacidad o en situación de vulnerabilidad en sectores poblacionales en condición de riesgo socioambiental, sectores que requieren de apoyos específicos para su inserción o reinserción en el sistema educativo. Pero esto ¿es suficiente? La Ciudad de Buenos Aires tiene un 19% de pobreza, casi 600.000 personas que no cubren las necesidades básicas y otro 18% de una clase media tan debilitada que no llega a fin de mes.

En el año 2013 se implementó la incorporación de APND (acompañante personal no docente), por lo general trabajan profesoras de Educación Especial, psicopedagogas, fonoaudiólogas. Personal tercerizado con un trabajo precarizado; para gestionarlo hay que tener Obra Social y Certificado de Discapacidad (recordemos que se quitaron y redujeron pensiones por discapacidad). Vuelven las trabas, la burocracia, los enojos, la frustración. Es acá donde la lucha tiene que ser contundente, no podemos seguir permitiendo que cada pibe, y por lo general un pibe pobre, siga siendo vulnerado en sus derechos.

El secretario de Educación Especial de UTE, Jorge Godoy, habla de la importancia del Congreso Pedagógico como acción de lucha y resistencia. Afirma que es el espacio y el tiempo para pensarnos y repensarnos, para reafirmar que luchar tiene sentido porque al reflexionar tomamos dimensión y razones-sentires del momento histórico. Estas pueden ser algunas de las acciones por las cuales familias y docentes tenemos que luchar. Obviamente que esto requiere de una inversión por parte del Estado; pero sin políticas públicas, no hay mejora educativa.

Acciones necesarias, políticas educativas para una inclusión real:

- Trabajo interdisciplinario entre salud y educación.
- Equipos de orientación eficientes que tra-

bajen con un número razonable de profesionales e instituciones.
- Creación de nuevos CEPAPI en la Ciudad.
- Inauguración de Jardines en las zonas más vulnerables y con más demanda de vacantes.
- Trabajo con pareja pedagógica.
- Asesoramiento, acompañamiento y capacitación para el trabajo con les niñes y orientación específica para estar con las familias durante este proceso.
- Simplificar el trámite de los acompañantes para las infancias más vulnerables. Que estos acompañantes sean agentes del Ministerio de Educación.

Reflexiones para la acción

Luego de un largo recorrido tratando de encontrar respuestas a preguntas que surgieron cuando comencé a escribir esta ponencia, exponer estos registros y las diferentes lecturas que permite el trabajo docente, arribo a algunas reflexiones. La inclusión de estas nuevas infancias no puede quedar solo en mano de la voluntad del maestre y de las estrategias implementadas por las instituciones, esto es una parte importante de lo que necesitamos, pero no es la única.

Como docentes nos involucramos desde el corazón con estos casos y las injusticias generan impotencia y frustración. Cuando un niñe no es alojade, cuando se siente como fracaso su trayectoria, cuando las estrategias no dan resultado, fracasamos todes, por eso estas problemáticas tienen que trascender



las puertas de las instituciones, estos temas tan sensibles y complejos requieren políticas educativas urgentes para establecer lazos de reciprocidad, para reconocer la diferencia de verdad, como decía Angélica Graciano.

La escuela está en lucha desde siempre como motor de grandes cambios, pero hay que continuar, hay que seguir profundizando. Se necesita una deconstrucción potente sembrando nuevos cimientos en la inclusión, la igualdad de oportunidades y la diversidad. Una escuela y políticas educativas que garanticen el derecho a la educación. Nuestra obligación es exigir un Estado presente con políticas educativas de inclusión, que la indignación y el enojo nos empodere, nos organice en una lucha colectiva para que la inclusión sea para todes, garantizando la igualdad.

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Barcena, Fernando y Melich Caeles (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- *Convención sobre los Derechos del Niño,* Organización de las Naciones Unidas, 1989.
- Della Valle, Paola (2018). *"¿Qué hago, qué puedo hacer yo aquí?*". XXIII Congreso Pedagógico UTE.
- Freire, Paulo (2006). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires, Siglo XXI.
- Godoy, Jorge (2018). *"Educación Especial. Acciones de resistencias, de lucha, de nuevas tramas".* XXIII Congreso Pedagógico UTE – CTERA.
- Graciano, Angélica (2019). *Acto de Apertura XXIV Congreso Pedagógico.* Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=l1yT7QXxht0&list=PLgTxt5_v3Ca5Oq6oBkUhEnelWk4ozJfP
- *Ley de Educación Nacional N° 26.206 Art 16, Boletín Oficial de la República Argentina*, 2006.
- López, Eduardo (2019). *Acto de Apertura XXIV Congreso Pedagógico*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=keXzGpf8drs&list=PLgTxt5_v3Ca5Oq6oBkUhEnelWk4ozJfP&index=2
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología: *Cuadernos de trabajo "Nuestra escuela"* Serie Política Educativa.
- UTE (2019) XXIV Congreso Pedagógico 2019. Videos de Apertura.

Palabras clave:
ESI.
Revisitar prácticas.
Mitos.
Escuela amable.
Retroalimentación.

ESI reflexionando sobre el **cambio de paradigma**

Romina Laura Lapenta*

Introducción

Cuando uno escribe siempre es importante comenzar por el principio. En este caso, si voy a hacer mención de la ESI en una sala de bebés, tendría que explicar por qué la denomino de esa manera y no como "sala de lactario". En el marco de un trabajo colaborativo junto al derecho de todes les docentes a recibir capacitaciones en servicio, se llevó a cabo en la Institución en la cual trabajo un debate acerca de cómo identificar las salas de un Jardín Maternal. Cabe destacar la heterogeneidad de todo el grupo de niños-as en cuanto a sus características psicosociales y con respecto a su etapa evolutiva independientemente del grupo etario en el que estén insertos. La flexibilidad en las prácticas es en el siglo XXI un valor, un derecho y casi una obligación del maestro si pretendemos andamiar a los niños y brindarles ambientes de aprendizaje que los ayuden a desarrollar su zona de desarrollo próximo con autonomía.



Por todo lo dicho se reflexionó acerca del nombre de las salas "lactarios y deambuladores". ¿Acaso todos los niños que se encuentran en esa sala toman pecho? Debido a la situación actual muchas madres congelan leche materna llevándola a los jardines para ser luego calentada a baño maría. Otros toman leche de fórmula en mamadera porque sus madres no pueden alimentarlos debido al estrés o falta de tiempo, rasgos característicos de la sociedad actual.

Lo mismo ocurre en la sala de "deambuladores". En la mayoría de los casos, al comenzar el ciclo lectivo, muchos niños ingresan sin poder sostener la marcha ya que, durante esas edades, es muy notoria la heterogeneidad en su etapa evolutiva. Entonces, ¿por qué denominarlos deambuladores?

Todo el tiempo se busca homogeneizar a los grupos. Por ejemplo, hay docentes que expresan que su grupo de sala de 3 años es fantástico porque cada vez que plantea una actividad los niños se disponen en ronda y escuchan lo que el adulto propone. Me pregunto qué pasaría si a un niño no le llamara la atención la palabra que se está intercambiando y se alejara del grupo realizando una actividad de forma paralela al resto. ¿La docente le llamaría la atención? ¿Lo dejaría "ser"? ¿El adulto logra aceptar las diferencias dentro del grupo de niños que tiene a su cargo?

* Licenciada en Educación Inicial. Maestra Secretaria titular. Profesora de Nivel Terciario. Colaboró en la revista Noveduc n° 299 (noviembre 2015) y n° 313 (enero 2017).

Creo que estas preguntas pueden servir para realizar una introspección docente: si no acepto las diferencias entre los niños, ¿cómo puedo trabajar contenidos de ESI o respetar a pares que piensan diferente de mí?

¿La heterogeneidad en las salas como un desafío docente a abordar?

Retomando lo descrito en la introducción y haciendo hincapié en las connotaciones para mí erróneas de la palabra homogeneizar como "ordenar", "clasificar" y "simplificar" la tarea áulica, daré un ejemplo claro que llamó mi atención a partir de un asesoramiento realizado en dicha sala desde mi rol de maestra secretaria en la Institución.

Los docentes tenían pensado trabajar una secuencia cuyo eje transversal sería la ESI. Prepararon cubos grandes de cartón con fotografías blanco y negro de familias con bebés, en este caso (madres embarazadas, madre y padre abrazando a un niño, mujeres besando a sus hijos). Los bebés observaron las imágenes, los más grandes apilaban, escondían, arrojaban los cubos con entusiasmo. La propuesta me pareció interesante. Desde mi rol de maestra secretaria y para asesorar a los docentes, utilicé la Escalera de Wilson preponderando lo que valoraba de la actividad para luego hacer algunas sugerencias y aportar líneas de acción. Propuse al grupo de docentes enriquecer la actividad cambiando ciertas fotografías teniendo en cuenta los modelos de familia del siglo XXI, familias homosexuales, monoparentales, familias ensambladas, etc. Una docente expresó su disconformidad manifestando que le parecía "demasiado" involucrar esas imágenes en los cubos ya que si bien aceptaba las diferencias… exponerlas de esa manera le parecía inapropiado. Sus pares no estaban de acuerdo con su postura. Le explicaron cuál sería el objetivo y más aún, enmarcado en un itinerario de ESI, la propuesta recobraba sentido.

La maestra continuaba con una postura rígida. Le recordé que según la Ley Nacional Nro. 26.150, es obligatoria la enseñanza de contenidos de ESI que jerarquiza y prepondera el respeto de los modos de vida diferentes de los propios. En ese momento, me di cuenta de que el encuadre según una Ley no da cuenta de un proceso de apropiación de parte de los docentes de manera significativa.

Por eso considero que cuando los mitos comienzan a inmiscuirse en el quehacer docente, es momento de reflexionar. Estos son un conjunto de anhelos y creencias colectivas que ordenan la valoración social de un determinado relato o figura en una época determinada. También son individuales, puesto que cada persona otorgará a aquello aludido por el mito una valoración propia y le asignará también un sentido, tanto a su propio accionar como al accionar de los demás.

Hay una ilusión respecto a que el mito crea un concepto que debe ser comprendido como "natural" y "esencial". Pero, si retomamos el trabajo áulico como colectivo y heterogéneo, sería un aporte muy valioso poner en común temores y puntos de vista que fijan preconceptos de manera rígida en algunos docentes, basándose en prácticas que no condicen con los niños y las familias con los que trabajamos en la actualidad.

Por eso, junto al Equipo Directivo, decidimos abordar en una EMI actividades referidas a ESI utilizando como recurso la observación de cortometrajes como "El sirenito", "Aceite de Oliva". A partir de esta propuesta que resultó descontracturada, flexible y amena se trabajaron contenidos como la exploración de las posibilidades del juego y la elección de diferentes objetos brindando igualdad de oportunidades a niños y niñas; el derecho a recibir información pertinente a cada edad contextualizándola según la indagación del niño.

El objetivo en ese Espacio de Mejora era (y es en la actualidad en nuestro Jardín) disponer de conocimientos sobre esta área al igual que de otras sin "impartir", "reglar" o "estandarizar" ideas, sino que cada uno pueda expresar sus sentimientos, realidades áulicas y apreciaciones personales siempre tomando como punto de partida el respeto hacia el otro, logrando diversificar y enriquecer la mirada.

Justamente, el título del XXIV Congreso Pedagógico hace mención a la convivencia ciu-

dadana, temática compleja de abordar en estos tiempos. En la actualidad la palabra "convivencia" adquiere un significado que abarca múltiples acciones relacionadas al compromiso que cada adulto tiene en cuanto al respeto por el prójimo. Se involucran acuerdos, armonía, entendimiento, diálogo. Se necesita siempre de un "otro" y de la acción sinérgica entre personas para lograr entrelazar ideas y sentidos.

El disenso enriquece, el debate aporta, sugiere nuevas formas de pensar el quehacer áulico. Por ello, a partir del logro de acuerdos institucionales, se trabaja de manera mucho más distendida y los equipos de trabajo participan activamente en la construcción del Proyecto Escuela.

Considero relevante destinar espacios institucionales a la observación de la práctica y su posterior devolución en una relación dialéctica, como instrumento para la gestión directiva. revalorizando el lugar del error, "revisitando las prácticas acostumbradas", abriendo espacios de discusión; que este seguimiento implique renovación, aprendizaje y no control que inhibe la creatividad.

Propusimos como Equipo Directivo observaciones de actividades, pero, en este caso, eran realizadas por maestras de otras secciones quienes de forma colaborativa sugerían, alentaban y proponían a sus pares diferentes estrategias para abordar contenidos de ESI, enriqueciendo su trabajo, retroalimentándose unos con otros.



Cabe destacar que el Jardín trabaja constantemente creando redes con el Hospital cercano. El equipo directivo invitó a pediatras y especialistas en Educación Sexual, dependientes del Programa de Salud Escolar del Gobierno de la Ciudad para que brindaran una charla al respecto.

La institución debe comprometerse con esta nueva oportunidad que la sanción de la Ley confiere y asumirse como garantes de derecho a la infancia. La responsabilidad en las instituciones es visible y habrá que incluir en sus proyectos de manera transversal algunos aspectos que hacen a la cotidianidad: revisar discurso, lenguaje, gestos, imágenes, de modo que sean inclusivas para niños y niñas. Una educación no discriminatoria implica una formación de sujetos acordes con el mundo presente y permite relaciones más democráticas.

Trabajar con la diversidad propone construir una actitud que supere la simple contemplación de las diferencias e invita a llevar adelante un proceso profundo de integración.

Las aulas de ayer y las de hoy: cambios y permanencias de un sistema educativo que no acompaña las nuevas realidades socioculturales

Existe un mito que dice que si alguien hibernado tiempo atrás despertara hoy, enloquecería en todos los ámbitos menos en uno: el aula, un espacio que, a pesar de las muchas innovaciones que se han aplicado en la educación, va cambiando muy poco a poco.

Cuando se ingresa a algunas salas, hay ciertos indicios que nos hacen dar cuenta de que el maestro es la figura principal y que en esa tríada didáctica el que aprende solo es el niño y el que enseña es únicamente el docente. Es importante brindar a los alumnos espacios de trabajo en los cuales se sienta contenido y que tengan en cuenta sus necesidades de enseñanza-aprendizaje.

Me pregunto: ¿qué se entiende por "escucha atenta" cuando este contenido es incluido en las planificaciones áulicas o el P.E.? ¿Se refiere a dar la palabra al niño en un intercambio, prestar atención a las familias cuando comentan cómo ha sido la rutina del niño antes de ingresar a la Institución o va más allá de eso?

Escuchar es acoplar, articular las voces, ajustar los sentidos. Recibir palabras amenas que no interfieren con las ideologías



propias es muy sencillo. Cuando se hacen presentes significados y discursos que no se ensamblan con las creencias personales, muchas veces los adultos entran en conflicto perdiendo la capacidad de ser receptor de maneras de pensar disímiles. Escuchar no es estar cien por ciento de acuerdo con el otro sino tener la capacidad de tener en cuenta sus dichos, interpelar, preguntar, resignificar, en un contexto de amabilidad y por sobre todo, de respeto mutuo hacia las diferencias. Considero que el docente del siglo XXI debería estar preparado para abordar este aspecto institucional que, a mi entender, es uno de los pilares que enmarcan las escuelas actuales debido a la heterogeneidad de familias que reciben los establecimientos educativos. Cabe mencionar que entre los propósitos de la Educación Inicial en relación con las familias se destacan: la integración de sus culturas respetando sus individualidades peculiares y la posibilidad de estrechar vínculos creando espacios de diálogo constructivo y respeto mutuo, como expresa el Marco general del *Diseño Curricular.* ¿Acaso el respeto es solo utilizar buenos modales? ¿No está contemplado el abordaje de las diferencias? Además, teniendo en cuenta este concepto extraído del *Diseño Curricular,* en relación con la inclusión, si se integrara a la escuela un niño de otra nacionalidad o religión, algunos docentes lo aceptarían sin inconvenientes pero: ¿qué ocurriría si un niño proviene de una familia homosexual?

Conclusiones

El hecho de compartir experiencias y pequeños fragmentos de videos en EMIs, enriqueció la tarea, dando sentido al trabajo colaborativo y a la libre expresión de los docentes quienes lograron intercambiar, en un marco de respeto, sus puntos de vista fundamentándolos con el material teórico ofrecido. Me pregunto, ¿cómo hacer para brindar durante las jornadas laborales un espacio de reflexión? ¿Acaso los niños no son parte del engranaje que nos permite como docentes andar y desandar nuestras prácticas?

El maestro del siglo XXI debería acompañar y enfocar su trabajo hacia lo pedagógico pensando en el niño y en los aportes que la Escuela Pública puede brindarle para andamiarlo y enriquecer sus aprendizajes. Pero este enriquecimiento no es unidireccional. El docente sensibiliza y reconfigura su ser a partir de la reciprocidad que se establece en el vínculo con los niños.

"El maestro es alguien que inspira a que el niño se transforme, modifique algo de su saber, lo amplíe" (La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005). Me pregunto si esta oración que yo misma transcribí al rehacer esta ponencia una y otra vez, en este instante tiene algún significado intrínseco. ¿O es una mera copia transcrita y egoísta en la que el docente se siente único portador de la palabra y de la verdad absoluta?

Salir de la zona de confort, reinventarse, adecuar las prácticas a las familias y niños de hoy, pensar en una escuela "amable" que "contiene", son pilares que todo docente debería andamiar para llevar a cabo uno de los ejes de la política pública: la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diseño Curricular: Marco General. Nivel Inicial. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000.
- Diseño Curricular: Niños de 45 días a 2 años. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2016.
- Lineamientos Curriculares para la ESI. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional 26.150.

https://www.youtube.com//watch?v=6MuJoFwS5T2A
https://www.youtube.com//watch?v=Ddm3fjDPo1M

Palabras clave:
ESI.
Rol del docente.
Relación comunidad-docentes.

La sociedad del ESI Caleidoscopio



Marisa González Cedarri*
Emilse Rodríguez**
Nicolás Videla***

Introducción
¿Quiénes somos?

Como docentes que trabajamos dentro del sistema educativo de gestión pública en la zona Sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, compartiremos con los lectores nuestra experiencia en relación con la implementación de la Educación Sexual Integral (E.S.I), específicamente en el Nivel Inicial, junto con algunos procesos de cambio que estamos atravesando en estos últimos años, a partir de la Ley 26.150 (2006).

Somos docentes actualmente en actividad en la querida Escuela Pública, transitando distintos roles (Directora, Maestra de Sección y Prof. de Educación Física). Estamos comprometidos con la Educación como derecho inalienable para todxs y con un Estado responsable de garantizar el acceso, la equidad y la permanencia dentro del sistema.

En nuestro transcurrir en los jardines de la Ciudad hemos notado que hay posturas diversas en relación con la implementación de la ESI, que en muchos casos son explicitadas por los propios actores de la comunidad y en otros aparecen soslayadas en actos o decires que ponen de manifiesto lo más inconsciente de los estereotipos o prejuicios que todos llevamos con nosotros como parte de nuestro propio constructo socio-cultural en este mundo.

Es a partir de lo observado y las vivencias propias como profesionales de la educación que nos propusimos capacitarnos en este tema esencial, realizar una indagación de las raíces y los cambios a través del tiempo, para darnos fuerza conjunta y continuar sin bajar los brazos en este cambio que es complejo pero que es lo que deseamos para nuestra sociedad: el respeto por todxs y cada unx, la valoración de la diversidad y la individualidad, la identidad de género como construcción personal, entre otros desafíos indeclinables.

La Educación Sexual Integral y la sociedad en el tiempo

Si bien en los últimos tiempos, algunxs hemos estado inmersos en una corriente deconstructiva de las concepciones instauradas respecto a la sexualidad, nos parece pertinente realizar un breve repaso sobre cómo fue concebida la misma por la sociedad hegemónica, y por consiguiente transmitida a la mayoría socio-política y cultural que asumió la idea como propia.

Dicha concepción ha alineado sexo, género y sexualidad, definiéndolo como un todo y dentro de un sistema binario[1]: femenino o masculino. Del mismo modo, otorga rasgos, características biológicas, fisiológicas, genéticas, físicas y comportamientos "normales" a cada uno de ellos, excluyendo e invisibilizando todo tipo de matices. Dicho informalmente: "un sujeto es lo que tiene en su entrepierna".

Es desde esta concepción y posicionamiento conservador, plagado de prejuicios y

* Entre enero de 2015 y julio de 2016: maestra de sección doble EI 4 D.E. 19; maestra secretaria EI 4 D.E.19; vicedirectora EI 4 D.E. 19; directora Jic 4 D.E. 21. En 2020, Directora en EI 4 D.E. 13.
** Maestra de sección. En 2020, en JII 2 D.E. 21.
*** Profesor Educación Física. En 2020, en JIC 7 y JIN A D.E. 21.

desinformación, que se han avalado e impulsado infinitos modos de discriminación, segregación, generando padcimientos en los sujetos que no compartían sentimientos de pertenencia en ninguno de los estereotipos, corrompiendo sus vínculos, destruyendo vidas. Anexando el contexto neoliberal que fortalece a determinados sectores y decide invisibilizar a otros, se han convertido en una conjunción que amerita la resistencia en favor de los derechos.

He aquí el paralelismo metafórico al que hemos denominado "la Sociedad del Cubo Mágico", conocido juego de ingenio en el que se presentan 6 caras, cada una con 9 cuadrados de un solo color, donde el desafío consiste en "desarmarlo-mezclarlo" para luego calcular el tiempo que demora un sujeto en volver a dejarlo en el orden original. Esta sociedad tiene por rasgos esenciales, aquellas tradiciones en las que los sujetos, incluso antes de su alumbramiento, ya eran ubicados en un lugar social, con un rol, acción, gustos, deseos e intereses predeterminados (un cuadrado de color perteneciente a una determinada cara del cubo) y en la cual a partir del comportamiento, las acciones, y el sometimiento de estos a la mirada de un otrx en el paso del tiempo, será evaluado su "deber de correspondencia" a lo que es "esperado", a lo "normal", bajo el ries- go permanente de ser excluido, expulsado, y siendo adjudicado tal vez a una nueva etiqueta de la sociedad (otro color dentro de otra cara del cubo).

Todxs, absolutamente todxs, clasificados, ordenados, por criterio externo. Podríamos intentar adjudicar nombres a las caras del cubo, entre los que seguramente aparecerían: Hombre – Mujer – Niño – Niña – Enfermo - Loco… y así seguir colocando etiquetas de esas que todxs sabemos se han aplicado históricamente (incluso, sobre nosotrxs mismos), buscando dar respuesta a la complejidad humana para luego intentar interpretarla.

Sin embargo, no es el modo en que nosotros vemos a la sociedad, y por suerte tantos otros. Entonces aparece en la historia otra manera, la que llamamos metafóricamente "la Sociedad del Caleidoscopio". Favorablemente, el conjunto social puede estar o parecer adormecido frente a hechos injustos por algún tiempo, pero suele despertar.

Actualmente, y desde hace algunos años, las luchas, marchas, voces de los sectores excluidos que en forma individual y colectivamente vienen exigiendo ser escuchados, comenzaron a "hacerse eco" en las cabezas de políticos, sociólogos, psicólogos, médicos, docentes y muchos más actores sociales.

Es en ese marco se promulga en el año 2006 la Ley 26.150 que indica: *"Establécese 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."*[2] fomentando dar las garantías necesarias de respeto por la libertad individual, por la pluralidad y la diversidad, para TODXS, con Perspectiva de Género.

La mayor ruptura sociocultural que impulsa es, a nuestro criterio, la visión integral de la sexualidad, saliendo de la teoría biologicista e incluso la superación del abordaje de la genitalidad como temática central. Otorga un lugar al ser y sentir de cada sujeto. Lugar tan postergado y a la vez tan necesario. Visibilizando en forma explícita los colectivos LGBTQ y más[3], dando un lugar a los diversos formatos de familias, dando prioridad al componente emocional por sobre cualquier otro factor.

He aquí la metáfora del Caleidoscopio como sitio simbólico en el que cada una de las partes se ubica, e incluso cambia de lugar a gusto, siguiendo sensaciones, emociones, deseos, movimientos y vibraciones, integrándose a un subconjunto que forma parte con otros subconjuntos de un todo. Un amplio espectro para nada reduccionista, ni simplista, sino enriquecedoramente plagado de complejidad y diversidad. ■

[1] Binarismo de género "hace referencia a la creencia de que la sociedad se divide exclusivamente en hombres y mujeres y que tanto hombres como mujeres son heterosexuales".

[2] Ley Nacional 26150- Ley 2.110 CABA

[3] LGBTQ son las siglas que identifican las palabras Lesbiana, Gay, Bisexual y Transgénero, que además es un movimiento que se conformó por la lucha de los derechos de igualdad para estas comunidades sexuales minoritarias.

Texto completo en WEB:
https://educacionute.org/wp-content/uploads/2020/03/Gonzalez-Cedarri-Rodriguez-Videla_La-sociedad-del-caleidoscopio.pdf

5 **Formación Docente** en el Sindicato y en Educación Superior

De Mayo a la *Big Data*





Es mayo de 2020, doscientos diez años de la Revolución de Mayo. Uno de sus protagonistas, eje de esa gesta, está presente en sus luchas y sentires. Me refiero a Belgrano. Ese hombre de largo nombre. De hecho, se llamaba Jesús y tuvo acceso a los libros prohibidos a fines del siglo XIX. Un hombre muy particular y único. Pero la historia no la hicieron solo estas personas (si no sería fácil). Todo es más complejo, la historia la forjaron miles de hombres y mujeres invisibilizados, los pueblos que hacen que sea posible un éxodo. Sí, nuestra historia cuenta con un éxodo y pocas personas nombran esta epopeya única: el Éxodo Jujeño

Es mayo de 2020 y ante nosotros el tiempo de la denominada *big data,* de la inteligencia artificial y de los elementos, app y herramientas que todo lo pretenden controlar amplificando los ojos de un ca-

pitalismo voraz. Ese que te promete que si salís de Praga en un vuelo a Buenos Aires es posible establecer por inteligencia artificial cómo viene ese vuelo o te anticipa la posibilidad por medio de un dispositivo de saber si en la ruta hay un choque a veinte minutos. Pero el COVID 19 lo puso a prueba… puso en jaque todo aquello que se podía prever y controlar, y volteó sus postulados y dogmas. Nadie se pone a discutir la inteligencia artificial. Si la aplicación te dice que vayas por acá y no por allá pues tomamos ese camino sin chistar ni dudar. Ese es el camino, la ruta, la autopista porque la aplicación lo dice. No permite dudar. Lo humano de la duda es imposible de producirse en estos mundos artificiales y como manso rebaño aceptamos. Como también aceptamos las recomendaciones de otra plataforma que nos define qué ver hoy en la televisión y con qué entretenernos. Nos alejamos de los espacios de discusión para centrarnos en las novelas que nos recomienda la plataforma "on demand". A demanda de quien define qué es lo que demandás. Muchos y muchas se debaten en cómo será el día después de la pandemia. Hay quienes auguran un final del capitalismo y otrxs que dicen que la implacabilidad del sistema será más aguda que nunca. Creo que es inteligente volver a nuestra inteligencia natural, al momento de ser mejores. Convocamos desde este espacio a la mágica aventura de pensar humanamente. De servirnos de las contradicciones humanas que tenemos. De formularnos preguntas, cotejar un problema, construir un problema y asimilar ideas para tensarlas, debatirlas y dejar algunas ahí, en un rinconcito, para en algún momento retomarlas o simplemente volver a visitarlas.

Volvamos a ese momento de debate intenso de mayo de 1810, donde no hubo una app para definir por dónde ir. La virtud fue humana y colectiva. Volvamos a lo colectivo en todas sus complejidades, resaltemos lo épico y desafiante de la construcción humana. En el XXIV Congreso Pedagógico de la UTE quienes construimos y disputamos sentidos y sentires en cada aula y en cada sala de docentes ponemos voz y palabra, las ponemos en clave con la direccionalidad que nos orienta. Estamos en constante batalla cultural. En particular para el Nivel Superior todo 2019 estuvo signado por ser el año posterior a la gran batalla política-sindical contra la UniCABA, por ser el año del afianzamiento de la lucha en la cual estuvimos en pie los Profesorados. Una de sus consecuencias fue el aumento del número de inscriptos en todos los institutos y la consolidación de los espacios de trabajo en el Nivel Superior.

En general, todo 2019 estuvo signado por la pelea por mejores condiciones de trabajo y por levantar la paritaria que es nuestro plan de lucha. No hay duda de que la paritaria es necesaria y que constituye ese marco de paridad para discutir nuestros planteos políticos pedagógicos. Hoy tenemos la "Paritaria Nacional Docente" de pie y es el resultado de toda la lucha: la Escuela Itinerante, las incontables marchas en todas las latitudes y nuestra (me permito parafrasear a la compañera Sonia Alesso) "obstinación docente".

Hoy, mayo de 2020, tenemos ante nosotros una serie de textos elaborados por nuestrxs compañerxs que hablan de todo esto: la organización colectiva en el mundo del trabajo, la pedagogía, las enseñanzas, la historia de nuestro Sindicato, los pueblos originarios, el debate sobre el Martín Fierro, la intervención escénica y los espacios patrimoniales.

Historia, lucha, arte y parte. ■

Esteban Sottile
Secretario de Educación Superior

Jornada Pedagógica de **Bibliotecarixs Escolares**





El 1ro. de noviembre de 2019 nos reunimos en la sede de UTE en una nueva Jornada Pedagógica de Bibliotecarixs Escolares. Estuvieron presentes bibliotecarias y bibliotecarios que se desempeñan en diferentes Niveles y Modalidades del sistema educativo. La Convocatoria giró en torno del eje “Educación Pública en lucha. Lecturas y registros para la convivencia ciudadana”, marco del Congreso Pedagógico UTE-CTERA 2019.

El panel contó con la presencia de dos compañeras imprescindibles: Cecilia Bajour, Profesora en Letras y Magister en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes, y Angélica Graciano, Secretaria de Educación y Estadísticas y actual Secretaria General de UTE. Ambas disertantes compartieron sus reflexiones en torno a la importancia pedagógica y social de las bibliotecas escolares. En este sentido, se señaló que constituyen espacios fundamentales para la construcción colectiva de los aprendizajes, impulsando la democratización del conocimiento, viabilizando un acceso gratuito a todos los materiales bibliográficos que constituyen sus fondos documentales. Asimismo, se afirmó la relevancia de que estos espacios estén abiertos a toda la comunidad educativa.







Las compañeras hicieron hincapié en la necesidad de fomentar la existencia de espacios de encuentro con la lectura, no solo como un medio para la búsqueda y recuperación de información con una finalidad práctica, ligada a una tarea escolar, sino como un fin en sí mismo. Compartieron reflexiones en torno a lo revelador que resulta "leer por el placer de la lectura como un acto cargado de valor y sentido en sí mismo".

Con la presencia de compañeros y compañeras, Trabajadorxs de la Educación que desempeñan su tarea pedagógica y técnica en diferentes bibliotecas escolares, la Jornada permitió un enriquecedor intercambio de experiencias, reflexiones, exposiciones de recorridos, trabajos, ideas y proyectos que demuestran el valor fundamental del compromiso diario con la tarea.

En el cierre de la Jornada, tuvo lugar un debate en torno a la necesidad de continuar generando un espacio de trabajo colectivo que nuclee las demandas y necesidades específicas del colectivo de bibliotecarixs de todos los Niveles educativos, partiendo de la base de reconocernos como trabajadorxs de la educación sindicalizadxs y organizadxs que defienden el Derecho Social a la Educación en las bibliotecas y también, en las calles, en cada lucha popular que reivindique una educación al servicio del pueblo y una cultura de todxs y para todxs como el pan y la poesía.

Laura Cepeda

Coordinadora - Lic. en Bibliotecología y Documentación

Palabras clave:
Pueblos originarios.
Pedagogía integradora, comunitaria e intercultural.
Mullu (círculo),
Ayni (reciprocidad),
Yachay (sabiduría).

PUEBLOS ORIGINARIOS

Reconstruyendo la historia para una convivencia ciudadana e intercultural

Amalia Vargas*

Introducción

A lo largo de nuestra historia los pueblos originarios han desarrollado prácticas que demuestran su capacidad de transformación, resignificación y creación, elementos que han desarrollado no obstante la constante agresión y exclusión de las sociedades dominantes.

Este trabajo fue realizado en el marco del XXIV Congreso Pedagógico UTE *"Educación Pública en lucha, lecturas y registros para la convivencia ciudadana"*. La educación es un espacio donde se puede apreciar de mejor forma estos procesos de lucha; desde los pueblos y las comunidades indígenas la lucha por la educación y la escuela no se debe ver como una lucha por obtener la escuela estatal que legitima una diferenciación esencial entre las personas, uno de los errores de la política multicultural. Algunas corrientes en la actualidad creen que para ser indígena se debe mantener intactas algunas prácticas y costumbres, debe ser «originaria»… vestir de una cierta manera, hablar su lengua y estar aislados en las montañas o montes. Esta es una mirada que se quedó en el tiempo, es una creencia que niega las estrategias de las comunidades indígenas en su larga lucha de resistencia a la sub alternización colonial de las elites gobernantes. La lucha de los pueblos originarios por la educación debe ser vista como una respuesta defensiva a la segmentación y la exclusión de la articulación señorial de la sociedad, la economía y la política del Estado-nación, hoy más capitalista que en otros tiempos.



Retomando la pedagogía integradora, comunitaria e intercultural.
Yachashayk`u - Estamos aprendiendo

Hoy muchas veces lo primero que se enseña son las jerarquías: los buenos, los mejores, los malos, los peores. En ese contexto nuestros alumnos empiezan a competir entre ellos mismos, ahí se enferma el espíritu, como dicen los maestros antiguos, *entra la tristeza*. Por tanto ¿qué vamos a hacer? El profesor tiene un sistema de enseñanza, un sistema que a veces es solo individual y con una evaluación individual. Hoy buscamos una pedagogía liberadora pero a veces seguimos los patrones piramidales occidentales, es tiempo de retomar los conocimientos empíricos latinoamericanos y comenzar a descolonizarnos. Para continuar con el desarrollo de este trabajo tomaré algunos conceptos de nuestra cultura andina, del noroeste argentino, en lengua quechua-runasimi. En las escuelas

* UNA-CAEA. Prof. Danzas y Bellas Artes Universidad Nac. Arte (UNA), Lic. en Culturas Tradicionales, Lic. en Bellas Artes. Magister en Culturas Tradicionales, orientación Sistemas de Creencias.

trabajamos con el ***Mullu*** (círculo) de niños y niñas, *trabajamos el respeto del tiempo del otro por medio de*l ***Ayni*** (reciprocidad), teniendo en cuenta que en cada acto voy creciendo y acumulando ***Yachay*** (sabiduría, conocimiento), y ese conocimiento estará bien fortalecido cuando yo *respete mi palabra*, o sea cuando yo le *dé fuerza a mi palabra. Hoy se ha perdido el respeto a nuestra* propia palabra y es ahí donde debemos trabajar. El valor de la palabra nos habla de la fuerza que tiene esa persona al cumplirla y de ahí deviene el respeto de mi compañero.

Mullu, la circularidad en clase

Creo que es importante rever nuestras costumbres, ver desde dónde tomamos ciertas costumbres o modas externas. Desde otros pensamientos se dice que estamos en un mundo piramidal, donde el hombre es el que posee el conocimiento, luego vienen los animales, los árboles y al final las piedras. Esas divisiones solo nos llevan a una desintegración en las diferentes ramas; por ejemplo, en biología les enseñan que el ser humano es el único que vive y que piensa y que es superior, y los animales sí viven, pero no piensan y son inferiores. Y más aún, las montañas no viven, una montaña es algo inerte e inorgánica.

En este contexto es donde debemos trabajar la convivencia ciudadana de todos juntos, desde nuestras relaciones con los otros dentro de un gran *mullu*, un gran círculo, dando valor a todos los seres que están en él conviviendo en el día a día; somos parte de esta gran naturaleza y todos estamos interconectados, desde una pequeña plantita hasta nuestra relación con la luna.

Hoy la ciencia ha avanzado, incluso existen estudios donde se demuestra el código que usan los árboles[1] para comunicarse entre ellos y defenderse ante el asecho de animales depredadores, un ejemplo es la acacia. Por años abuelos y abuelas de diferentes culturas han transmitido esos conocimientos y hoy la física cuántica asegura que es así.

Hacia un pensamiento comunitario… una pedagogía comunitaria intercultural

¿Es posible una pedagogía intercultural? Creemos que sí, en la medida en que como colectividad, como pueblo, entendamos que este proceso de comprensión de nuestra condición intercultural cruza la vida cotidiana nacional y que se trata de reconfigurar nuestra sensibilidad para una convivencia ciudadana en mayor armonía y desde una práctica concreta (Mamani, 2010). La escuela juega un papel central, más allá de reconocerse el



sutil encanto del folklore, la riqueza de mitos, cantos ancestrales, transiciones históricas que han pasado en este espacio milenario de nuestros territorios hoy llamado Argentina. Es importante concebir los programas oficiales no como formulaciones autoritarias en las cuales el Estado se convierte en el gran censor de los contenidos, sino como resultado de consensos para una educación que entiende la diferencia como factor de convivencia y enriquecimiento.

Llankay, trabajo

Reconocemos que en la Argentina los docentes vienen trabajando duramente, pero es necesario un trabajo profundo desde otras perspectivas; salir desde lo que repetimos en cada planificación. En la educación debemos buscar una “pedagogía comunitaria”, “pedagogía integradora”. Y ¿qué significa esta pedagogía comunitaria, integradora? Me invito y los invito a revisar el enfoque, y plantear el enfoque comunitario. ¿Qué significa esto? Significa que la educación es “tarea de todos”, no solo del profesor, del director, también del padre, de la madre, del vecino, del abuelo, de todos. Hoy se ha delegado la educación solo al profesor, y volvemos a caer en el individualismo, el docente como el único encargado de ese niño o niña; es necesario volver a trabajar desde el yachay, desde la sabiduría que vive en nosotros, teniendo en cuenta el cuidado de nuestros compañeros, ayudándonos mutuamente, eso es pensamiento comunitario para volver a integrarnos con todos.

Hoy, y en más de una ocasión, la sociedad no se asume en su conjunto, la educación se desvincula. Por tanto, la sociedad no puede exigir al niño algo que ella misma no cumple, estamos en una sociedad dividida, fragmentada, donde no hay unidad, ni siquiera desde lo básico que es la familia. Comparto un ejemplo: si le decimos a un adolescente no fumes porque es malo y nosotros fumamos, obviamente no nos van a escuchar. Porque se debe educar con el ejemplo, con el caminar la palabra, *rimayniy*, o sea respetar nuestra propia palabra, la palabra es verbo, el verbo es acción - energía y vibración, desde ahí se dictan las enseñanzas en las comunidades, desde el respetar la propia palabra.

Hoy más que nunca debemos asumir que la educación es permanente, acción constante, y es tarea de todos, puesto que se da todo el tiempo en diferentes contextos. Nadie puede decir yo ya me he educado y listo, hasta acá, no puedo aprender más. Cada día vamos aprendiendo recolectando *yachay* - sabiduría, en las relaciones interpersonales y en las relaciones interculturales. Todo es *mullu* - circular y cíclico. Cuando hablamos de pensar desde lo "circular y cíclico", significa no cerrarnos a la enseñanza y al recuerdo que el niño, el joven y todos los seres traen y entregan consigo en su aspecto natural de expresión. O sea, debemos tener en cuenta que no solo el profesor o la profesora o el padre o la madre enseña al niño. El niño aprende del joven y el joven del niño, y hoy aprendemos de los niños nuevamente, por su rapidez y conexión con las tecnologías avanzadas. Este tiempo nos dice que es el tiempo de *Pachakuti,* tiempo de retorno al conocimiento de luz, nuestros niños vienen con mayor yachay - conocimiento, y es ahí donde debemos focalizar, en el conocimiento que ya traen de sus casas.

Evaluar desde lo comunitario, intercultural

Es importante pensar una evaluación comunitaria, en alguna instancia de nuestras planificaciones, porque hasta ahora hemos evaluado simplemente niñx por niñx y eso desintegra. Es una manera de evitar generar competencia entre alumnas y alumnos, e inconscientemente generar instancias de envidia, *bullyng,* etc.; si uno dice "yo gano", no le importa su alrededor; ese espíritu no es bueno para el futuro. Por tanto debemos planificar desde la pedagogía comunitaria, teniendo en cuenta a nuestros estudiantes y sus regiones desde donde llegan.

Podemos comenzar a trabajar de manera comunitaria en el aula, realizando tareas complementarias en las cuales cada uno vaya aportando según su capacidad natural, según su don. La metodología actual dice ser "objetivo", y desde la física cuántica, de la ciencia cuántica, sabemos que lo objetivo no existe. Todo acercamiento de un ser a otro modifica en ambos. Basta que uno piense, afecta al entorno. Basta que uno emite una palabra, afecta al entorno, recordemos: la palabra es verbo acción. Cuando decimos algo hiriente a una niña o un niño, eso queda grabado en su corazón y no se puede borrar; por eso, cuando decimos, hay que acercarse a enseñar desde una gran responsabilidad y respeto.

Debemos educar desde la responsabilidad: los maestros decían siempre *"te tienes que acercar con responsabilidad".* Todo lo que pensemos, todo lo que hagamos, tiene que ser con responsabilidad, porque tiene repercusión en el entorno. Actuar con respeto y caminar nuestras palabras.

El Ayni, nuestras experiencias.
Yo te doy - tú me das. Reciprocidad

Todos tenemos capacidades naturales, cada uno de nosotros, algunos de hablar, otros de pensar en abstracto, otros de pensar en concreto, otros de cantar, otros tienen habilidad en las manos, otros fuerza para iniciar, otros para continuar, otros para terminar. Todos tenemos capacidades. Por tanto hay que crear, en el **proceso educativo comunitario**, espacios de expresión de esas habilidades y capacidades naturales. Buscar la manera de que el don que cada niña o niño trae, florezca y no enterrarlo, solo porque desde un sistema se dictan pautas que nada tienen que ver más de una vez con orígenes y contexto.

El proceso de pedagogía comunitaria busca ampliar espacios para que todes puedan expresar sus capacidades naturales. Estas son algunas pautas de la pedagogía comunitaria. Para eso tenemos que generar una interrelación. Una conciencia de que todo es importante, de que todo es necesario. No hay

nada en la naturaleza que esté fuera, o al margen o en demasía, si no está en su perfecto orden, en su perfecta armonía y en su perfecto equilibrio. Y la educación es camino dentro del proceso de descolonización, del vivir mejor para pasar al *sumaq kausay, allin kausay* - **buen vivir, o vivir bien**. Es importante que nosotros como docentes, maestres, profesores empecemos a enseñar cómo coordinamos, cómo armonizamos, cómo equilibramos permanentemente a nuestros grupos para nosotros mismos poder armonizarnos. Dentro de la pedagogía comunitaria hay principios, este es uno de ellos: el abuelo te dice "si uno gana (todos hemos ganado); si uno pierde, todos hemos perdido. Otro de los principios del *allin kausay* es trabajar con conciencia, dicen los abuelos todo lo que haces con intensidad vuelve a ti (Mamani, 2010). El hombre es un ser natural y social y como ser natural debe allanarse al orden de la naturaleza y del cosmos, porque es parte de esa dialéctica y de esa evolución.

¿Y qué es el ayni? Ayni[2] es la reciprocidad y la ayuda mutua dentro de la educación. En el norte argentino se aplica el ayni en diferentes situaciones, el ayni fue un sistema de reciprocidad ampliamente practicado por los pueblos andinos y que alcanzó su condición de principio de estado durante el *Tawantinsuyu*[3] de los Incas. El *ayni* implica que quien necesita ayuda es asistido por los miembros del *ayllu* (familia-comunidad), debiendo el beneficiado posteriormente retribuir asistiendo mutuamente cuando otro comunero lo necesite. Marcel Maus cita el "Don" en otros pueblos como otra forma de reciprocidad. El concepto de *ayni* está integrado en las escuelas tal vez desde otras perspectivas. Como el intercambio de favores.

Bastón[4] de la palabra y las ceremonias a la Madre Tierra

Dentro de la educación he trabajado con tercero, quinto y sexto grado este tema, desde la ayuda mutua en las tareas, el trabajo circular; una vez al mes hacemos un círculo y hablamos de un tema que surja, luego nos saludamos y agradecemos ese espacio de la palabra. En este espacio nadie puede hablar sobre el otro, para ello nos manejamos con un bastón o la varita de la palabra, como la llaman los niños, que fue decorada por los alumnos. En este espacio tienen que recibir la varita de la palabra, para hablar, el niño o la niña al sostenerlo puede hablar (esta es una manera de que los chicos se escuchen y yo los escuche). En este espacio, donde cada uno pidió hablar, se lo hace desde el respeto y con el corazón. Esta es una manera de evitar la agresión, la burla entre les niñes y una manera de respetar el espacio del que está hablando.

En otras oportunidades realizamos ceremonias a la madre tierra Pachamama, al agua, en el patio de la escuela, donde cada uno se ocupa de que el otro realice el agradecimiento a la tierra como corresponde. Cuando veo eso en mis alumnos creo que ya no necesitan que alguien los guíe porque lo están tomando con respeto y responsabilidad, respirar el olor de las flores, de las hierbas como menta, jarilla, manzanillas les permite vivir una experiencia única en su niñez, compartida con sus compañerites esa memoria corporal, visual, olfativa queda grabada y el aprendizaje queda en su memoria corporal e incluso, para algunes, espiritual.

¿Cómo la ética de la reciprocidad posibilita la comprensión de la educación que la subyace?

La educación como término adquiere un nuevo contenido desde dicha ética. La ética de la reciprocidad concibe la educación como "enseñar - aprender a vivir bien en comunidad o sociedad"[5]. Porque dicha comprensión de educación es la reciprocidad con y por el enseñar y con y por el aprender. Un enseñar que no se separa del aprender y un aprender que no se separa del enseñar; *la reciprocidad con y por el enseñar y con y por el aprender.* Ese enseñar - aprender es para vivir bien en comunidad. Hasta aquí, la ética de la reciprocidad otorga una nueva comprensión de lo que significa educación y desde un punto de vista propio (Quintanilla, 2008).

La educación del vivir bien en comunidad o sociedad halla soporte en su pedagogía, la pedagogía ética. Dicha pedagogía comprende la relación de coincidencia entre educando-maestro a nivel formativo y vital, el educando y el maestro (Yatiqiri-Yatichiri[6]) tienen una relación de responsabilidad recíproca: "El educando es con y por el maestro y el maestro es con y por el educando. Ambos son

recíprocos y complementarios"[7]. Por tanto, la ética de la reciprocidad encuentra su contenido educativo en la relación de correspondencia de estudiante-maestro, los cuales se educan permanentemente, pues la ética de ambos procede de la Pachamama y es por el cuidado y la reproducción de la misma que esto sucede.

La pedagogía ética dispone la práctica de la enseñanza-aprendizaje. Las tareas de enseñar-aprender están en ambas: *"el contenido de enseñar es aprender y el contenido de aprender es enseñar".* Todo lo anterior quiere decir que al enseñar se aprende y al aprender se enseña. (Quintanilla, 2008). Todo esto hace que la ética recíproca y la educación sean inseparables en el mundo andino y lleve al pueblo a una convivencia ciudadana respetuosa. Por lo cual es urgente que se pueda desplegar una educación, pedagogía, didáctica y currículo con pertinencia cultural.

Por una Educación con Historia Verdadera

Hoy muchos pueblos originarios son invisibilizados y se desconocen sus sabidurías y códigos de respeto, hoy luchamos por ser visibles. Creo es importante luchar por la educación con conciencia y creatividad, una Educación con Historia verdadera, donde no se tome a los pueblos, o al grupo, para domesticarlos ubicados en situación de subalternidad. Las estrategias de resistencias de los pueblos indígenas nacen y responden permanentemente a la negación del Estado-nación argentino. A lo largo de la historia de Argentina se ha demostrado que los pueblos indígenas han apoyado en situaciones de guerra al Estado, como el caso de Malvinas y la guerra del Chaco, han apoyado a los héroes como San Martín y otros, quienes supieron respetar a los hijos de la Tierra, que hoy son parte del Estado, pero aún son invisibilizados. La lucha por la educación y la escuela surge como una manera de visibilización y herramienta de defensa frente a las grandes políticas capitalistas que hoy vive la Argentina. La lucha por una educación bilingüe y de contexto surge por la recuperación de la identidad y la valoración de las raíces de cada pueblo.

Es necesario permitir una mayor discusión de fondo de las partidas presupuestarias en relación con la política educativa. Debemos ver cuánto de lo nuestro, de nuestras cosmovisiones, prevalece en el Diseño Curricular, cuánto prevalece de nuestra historia regional argentina y de nuestras realidades culturales.

Finalmente uno de los desafíos sería superar la visión de interculturalidad como sola cuestión de comunidades rurales, sino barriales. En la Argentina, la política estatal debe proveer los recursos para que se garantice la modalidad educativa de la EIB a través de medidas tales como la creación de nuevos establecimientos educativos en zonas aledañas a las comunidades aborígenes (sobre todo del Nivel Secundario), la mejora de la formación pedagógica docente y el tratamiento de la lengua nativa en la currícula, entre otras. También, se deben adoptar medidas para evitar la deserción escolar, siendo su principal causa la pobreza y/o enfermedad, brindando prestaciones alimentarias y sanitarias. ■

Véase Referencias Bibliográficas en enlace a WEB: https://educacionute.org/wp-content/uploads/2020/03/Vargas-Amalia_Pueblos-originarios-reconstruyendo-la-historia.pdf

NOTAS

[1] La doctora Suzanne Simard de la Universidad de Columbia Británica lleva más de 30 años investigando cómo se comunican los árboles y ha demostrado que aquellos que son de la misma especie interactúan entre ellos y se ayudan a sobrevivir. La bióloga Susan Dudley de la Universidad McMaster, Canadá, también apoya la teoría de que los árboles son seres sociables y que hablan un idioma común.

[2] El símbolo del ayni son las manos cruzadas, es el símbolo por excelencia del Ayllu, de la comunidad humana, basada en las formas de reciprocidad andina: Ayni, Mita, Minka y Wayka; a través de ella se representa los valores andinos del Khuyay (Amar), Munay (Querer), Yachay (Saber) y Llankay (Laborar). Mediante estos principios nuestros antepasados construyeron su civilización, basada en el amor y la compasión (Khuyapayaq), por esto el Inca Garcilaso decía que en el Tawantinsuyu no se conocieron pobres, niños abandonados, viudas desprotegidas, ancianos mendigos, pues todos fueron cuidados y asistidos por la comunidad (Ayllu).

[3] Tawantinsuyu, palabra quechua; en castellano, las cuatro regiones del sol, que el antiguo estado Inca dominó; esto incluye todo el norte argentino, llamado kollasuyo, de ahí deviene el nombre kolla, porque somos los del sur.

[4] El Bastón de Mando es el símbolo que se entrega a las autoridades de los pueblos originarios al recibir un mandato. Aquel que lo recibe se responsabiliza de servir con empeño y honestidad, este es el peso que tiene, que aprendieron les niñes, pero en el ámbito del aula ellos prefirieron llamar "la varita de la palabra".

[5] Víctor Hugo Quintanilla, 2008, p. 165.

[6] Yatichiri del aymara, "maestro el que enseña".

[7] Hace referencia a la relación recíproca entre educando-maestro atados al sujeto de la Naturaleza.

Palabras clave:
Pedagogía social.
Educación Social.
Derechos humanos y memorias.
Gramáticas, textos y texturas.

Toda pedagogía **es social**

Carla Wainsztok*

¿Existe una pedagogía que no sea social? ¿Qué nombre tendría? ¿individual? Nosotras/os sabemos que el concepto de individuo es una ficción. Una ficción (liberal) eficiente, tal vez la más eficiente. Por ello preferimos nombrar singularidades. Estar siendo singulares entre singularidades y pluralidades. La singularidad es el rostro de la(s) otredad (es).

Entonces tal vez nuestras pedagogías estén siendo singulares, sociales y plurales, es decir plurinacionales. Pedagogía social en clave plurinacional. Pedagogías del sur. Gramáticas Pedagógicas del Sur. Nuestro GPS.

Esta introducción nos habilita a pensar la Tecnicatura en Pedagogía Social con orientación en derechos humanos. Pedagogía y educación social. Los afectos y los efectos de la educación. Toda educación es sentimental. Vamos contando no sólo en términos matemáticos, sino contando quienes estamos siendo. Narrando(nos) Pedagogía y educación social, plurinacional con orientación en derechos humanos. Los derechos y las memorias. Las memorias de los derechos. Pedagogías de las memorias. Las memorias de las pedagogías. Las memorias de las mariposas. Piedra libre para las memorias. Libres las memorias. Memorias que levantan vuelo como mariposas. Pedagogías esperanzadas en los nuevos tiempos, en los porvenires. Pedagogías esperanzadas con los nuevos tiempos. Convivir es existenciar con otras/os. Porvenires políticos. Las y los (que están) por venir. Pedagogías y bienvenidas. Pedagogías de las bienvenidas.


Tarsila do Amaral, "Abaporu", 1928.

Pedagogías sociales y vitales. Pedagogías que piensan los territorios. Los territorios del pensar. Pensar las pedagogías. Pensamientos pedagógicos latinoamericanos.

Si los Estados deben garantizar los derechos, como el derecho a la educación, nosotras/os anhelamos cumplir nuestros deseos. Entonces los materiales de las pedagogías están siendo los deseos. Las materias deseantes de las pedagogías, materias que no pueden ser pendientes. Ni tampoco dependientes. Mucho sufrimiento hubo estos años de dependencia(s).

El neoliberalismo quiso imponer vidas “low cost”. Lo de “low cost” no son solo vidas bajo costo, es decir precarias, precarizadas sino regidas por la figura de la meritocracia. Lo contrario de esta definición son vidas dignas de ser vividas. Vidas dignas de disfrute. El derecho y el deseo a disfrutar.

Nos gusta pensar entonces los derechos al conocimiento y los deseos de reconocimientos.

* Doctora en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Profesora.

Pedagogías deseosas y deseantes. Registros pedagógicos que devienen en poéticas. Poéticas pedagógicas del sur. Gramáticas poéticas del sur es el otro nombre de nuestro GPS. Pensar desde el sur, pensar el sur. Ser/Sur. Pensar desde el sur del ser. Pensar entonces también el Buen Vivir.

Horizontes de deseos de un Estado de derecho. Reciprocidades comunitarias entre deseos de bien estar y buen vivir. Pensamos los Estados, las geografías y las cartografías. Tiempos, espacios que no son lineales. Tiempos y espacios que se despliegan. ¿Es lo mismo desplegarse que desarrollarse?, ¿se puede escribir teoría del desplegar? Desplegar teorías.

> El contenido y la forma. Las formas de los contenidos. ¿Qué contenidos enseñar para nuestro continente?

En la "tecni" pensamos que es tiempo de problematizar ¿Cómo nos vinculamos con los conocimientos? ¿Cómo nos relacionamos con las/os estudiantes? ¿Cómo nos relacionamos con los mundos? Nos gusta pensar que nuestros vínculos con los conocimientos pueden no ser de dominio y conquista. Y entonces ¿por qué habríamos de imponernos con las/os compañeras/os? Las verdades como posiciones.

Deseamos construir una Patria tan Grande donde quepan mundos infinitos, infinitos mundos con otros logos. Logos y eros.



Joaquín Torres García, "América invertida", 1943.

Logos, mitos y eros. Eros pedagógicos. Inventar narrativas desde el sur, crear (id) entidades desde el sur. Sureras, las eras del sur. Sureros, el eros del sur. Eras y eros.

Un pensador escribió un texto que se llama "Nuestra América" allí puede leerse que la dicotomía civilización y barbarie es falsa. Martí fue un gran pensador relacional que nos convidó con "libros y botas de potro" y que nosotras/os mediante alquimias convertimos en libros y alpargatas. Con los tiempos esto se transformó en libros, alpargatas y neetbooks. Estamos siendo entre palabras, alpargatas y satélites.

Y pensar que a las hacedoras/es de satélites, alpargatas y libros el neoliberalismo rancio y racista nos vociferó hace poco tiempo "agarrá la pala" como si fuéramos vagas/os, resonancias de gauchos malentretenidos. Nosotras/os agarramos desde tiempo idos palas y palabras. Tomamos las palabras.

El neoliberalismo rancio y racista balbucea, carece de argumentos. No existe el pensamiento único, no hay derrame. Nos convidó a leer hoy "Nuestra América". Leer Nuestra América como texto y contexto. Leer Nuestra América como proyecto, programa y manifiesto de pensamientos. Existen los pensamientos mestizos como Nuestra América.

Pedagogías del sur que también crecen al calor de otro texto de Martí, "Maestros Ambulantes". Allí existen otras relaciones como "ternura y ciencia". Martí, insistimos piensa en hermanar. Hermanar países, vidas, historias, memorias. Hermanar los conocimientos con las ternuras. La letra con sangre no entra. Nosotras/os leyendo a Martí interpretamos e "inventamos" un concepto, pedagogías de las ternuras.

La Gabriela, es decir Gabriela Mistral que estuvo en Cuba en varias oportunidades, escribió un texto sobre el "Apóstol". Gabriela fue la primera persona en recibir un premio Nobel de Literatura y alguna vez afirmó que enseñar es contar y contar es encantar.

> Nuestros presupuestos no son solo económicos, nuestros presupuestos son las libertades, las amorosidades y los intentos de igualdades.

Simón Rodríguez escribió sobre libertades, igualdades y deseos. Simón Rodríguez inventó una narrativa libertaria, igualitaria y deseosa. Una narrativa libertaria y literaria. Una poética pedagógica. Una poética y una prosa profusa de irreverencias amorosas. Soñar con igualdades y libertades en tiempos coloniales fue una irreverencia. Cuestionar las jerarquías es de irreverentes. Fue (entre otras cosas) el maestro de Bolívar. En sus textos se puede leer las ideas, los deseos de igualdad, emancipación, libertad, acompañando el proyecto bolivariano, el proyecto que él también alumbró.

Para Rodríguez construir la Patria Grande significaba formar ciudadanos, pueblos, y maestros. Toda una construcción pedagógica. Rodríguez piensa, escribe y sueña con una escuela para todos, desde el Sur. En tiempos de guerras por la independencia no dudaba en la potencia de la reflexión. Reflexionar para no repetir, para no imitar.

El pensar y la libertad, el pensar y las libertades. Pedagogías y libertades. Las pedagogías son agite de las libertades. Las libertades como agite de los pensamientos. Pensar desde los territorios pedagógicos. Imaginar libertades en una sociedad (aún) colonial.

Una de sus ideas que suelo decir en las aulas es: "En los niños pobres está la patria". Resonancias textuales y amorosas que aparecen en otros tiempos, que llevamos como melodías en nuestros oídos los únicos privilegiados son los niños, la patria es el otro.



Políticas y pedagogías humanas y humeantes como el pan. Los conocimientos y los alimentos. Alimentar cuerpos y espíritus. Privar alguno de ellos es inhumano. Las humanizaciones y las deshumanizaciones. Las humanidades que no pueden ser sólo las ciencias.

> Por ello, para que la igualdad y la emancipación no sean una simple declaración o declamación, Rodríguez decide combinar "economía social, con una educación popular".

Él supo diferenciar la guerra de la independencia de la guerra de la libertad. La independencia necesita de soldados, la guerra de la libertad de pensar, reflexionar y publicar. Pensar, reflexionar y publicar "para que no vuelvan a armar otros brazos".

Rodríguez inventó y entonces fue un precursor en las alfabetizaciones latinoamericanas. Las alfabetizaciones y las insurgencias. In sur gente. Las velas y las escrituras. Los velos y las pedagogías. Crear una pedagogía que devela y nos desvela por los modos de vivir en "sociedades americanas".

El hambre fue un tema acuciante en tiempos de Simón Rodríguez y entonces relaciona las colonialidades con las carestías. Denuncia la presencia de maestras/os devenidos de otras tierras, "una colonia de maestros" que no solo quieren desterrar el castellano sino quitar las ganas de preguntar ¿por qué tenemos hambre? No es cualquier pregunta, es la pregunta por el hambre. Es la pregunta por las deshumanizaciones. Es la pregunta por la no existencia.

Enfrentado a la pedagogía de la crueldad que sostenía que los pueblos originarios, los criollos, las cholas, los cholos, no eran del todo humanos, Rodríguez inventó una gramática de igualdades y libertades.

> Creamos y creemos que hay tres conceptos precisos y preciosos para nombrar también las pedagogías: curiosidad, asombro e imaginación.

- En lugar de juzgar y prejuzgar, curiosear entre preguntas. Curiosear es (el) otro modo de las intervenciones. No volverse un/a interrogador/a. Sino nombrar la intervención como un "con-versar", una con-

versación, es decir compartir versiones, versar con otras/os. Intervenciones es estar siendo preguntas entre otredades.

Estamos siendo preguntas, nos estamos volviendo preguntas. No se trata de hacer una pregunta, sino de volverse preguntas. Las (id) entidades como enigma y entonces como posibilidades y potencialidades, es decir invenciones y creaciones. Los géneros de las (id) entidades.

- El asombro como asomo. Animarse, asomarse y asombrarse. Asomarse a los desiertos y a los mares. Asomarse a las planicies y los cielos. La palabra desastre puede ser comprendida "sin astros". Estar sin rumbo, perder las huellas celestiales. Las estrellas como huellas. Lo contrario del desastre es un astro que nos incluya a todas/os.

Pedagogías que no solo resisten sino que construyen, las reconstrucciones de las pedagogías. La tarea (de reconstrucción) es pedagógica.

- Las imaginaciones pedagógicas. Imaginar una Patria (tan) Grande donde quepan todas las lenguas, todos los derechos, todos los deseos. Deseos singulares y plurales.

Las lenguas de los derechos, las lenguas de los deseos. Los derechos y deseos a todas las lenguas. Comunidades que se expresan



en distintas lenguas y entonces pensar las lenguas de las comunidades. Pensar el sur es pensar las lenguas que pronunciamos y las que dejamos de enunciar. Las lenguas perdidas y los nuevos lenguajes. Plurilingüística es Nuestra América.

Por eso nuestro trabajo es pensar y repensar los movimientos (sociales) de Latinoamérica. Latinoamérica en movimiento.

Pensar las colonizaciones y las decolonialidades. Expoliaciones económicas y colonialidades culturales, simbólicas y pedagógicas. Sin las narrativas coloniales no hay saqueos. Narrativas raciales y racistas. Narrativas clasistas. Por ello a su odio de clase nos gusta responder con clases de amores. Toda clases de amores. Los amores y los infinitos. Los infinitos amores.

Un aula puede ser un tiempo y un espacio infinito. ¿Qué (nos) puede suceder en un aula? ¿Hasta dónde se prolonga una clase? Las infiniciones en lugar de las definiciones. Las infiniciones y los infinitos. Lecturas infinitas. Leer es problematizar. Leemos al mismo tiempo que nos preguntamos ¿cuáles son los sentidos de las lecturas? Leer con todos los sentidos.

Leer es pensar. Existen pensamientos terrenales, terrestres y celestiales. Desear desde el suelo hasta el cielo. Pensar y desear. Pensamientos deseantes y deseosos. Estar siendo pensamientos y sentimientos. Los conocimientos pueden conmover y conmovilizar.

El ser pensamiento es creativo, yo creo. La trascendencia y la inmanencia. Noúmeno y fenómeno. Las éticas.

Las pedagogías están siendo una gramática ética, política y estética. Poéticas y prosas profusas de libertades, deseos e intentos de igualdades.

Gramáticas significan textos y texturas. Las texturas de los textos. Los espesores de las tramas. Estamos entramades entre palabras. Jugar con las palabras. Conjugar y conjurar los verbos y los tiempos. Los tiempos verbales. Pedagogías que unen y reúnen pasados, presentes y futuros.

Las pedagogías como cartas que fluyen en los ríos. Los afluentes de las pedagogías. Fluir y confluir en los ríos de las historias. Pedagogías de los círculos culturales y concéntricos. Arrojar una piedrita es como rozar



una biografía. No hay mirada que alcance los movimientos del ser. Las potencias y posibilidades del ser.

Ser, hacer y deshacer. El hacer es el otro nombre del pensar. Pensar es hacer y deshacer (se). Pensar es leer, no es repetir. Se repiten letanías y lejanías. Acercarse a lo propio, a lo apropiado, a lo auténtico. "Authentes" como soberano, original y originario. Forjar soberanías. Soberanías económicas, culturales, simbólicas y pedagógicas. Sembrar soberanías originarias y originales.

Ya no es tiempo de repetir frases hechas. Es deseoso hacer nuevas frases. Ya no es tiempo de repetir viejas fórmulas. Se trata de reformular, es decir inventar lecturas, lecturas venturosas y aventurosas.

Lecturas que nos llevan a los orígenes de las palabras, los mitos de origen, los orígenes del mito. Logos, mitos y eros para escribir y leer pedagogías. ¿Existen las pedagogías mitológicas y/o los mitos pedagógicos?, ¿qué narrativa sería?

Habitar otras razones y voces. Habitar un tiempo pedagógico y mitológico. Las pedagogías contienen muchas temporalidades al mismo tiempo. Cronos y Kairós. Formaciones, informaciones, conocimientos y sabidurías.

> ¿Por qué se dice "perder el tiempo"? Nos gusta "perder el tiempo" pensando. El capitalismo es tiempo, el tiempo es oro. Tiempos de vidas y tiempos de trabajo muerto.

¿Se puede medir una vida? Vidas desmedidas. Las vidas desbordan los excels. Vidas y biografías. Enredar nuestras historias (sociales) en nuestras biografías.

Para resistir y reexistir inventamos sur versiones, las versiones del sur. Inventamos nombres para los años 2003- 2015 "peronismos recientes", necesitábamos nombrar lo que habíamos construido y al mismo tiempo resistíamos entre marchas, clases y textos. En las clases, los libros y las marchas nos encontrábamos entre otras/otros, nos contábamos. Contar no en términos aritméticos, nos contábamos para seguir estando.

"Sinceramente" tal vez fueron resistencias (más o menos) épicas, lo que sí es seguro es que seguimos haciendo historias, estamos siendo historias.

Las existencias como posibilidades y potencialidades, como modos y relaciones de producción. Las condiciones materiales de los textos, las condiciones textuales de las existencias. Las existencias y las experiencias.

Nos asomamos a un nuevo capítulo y entonces escribimos para imaginar otros futuros, para anunciar otras pedagogías, pedagogías de las ternuras y los panes. Las mieses y las mieles. Las solidaridades de compartir y convidar también palabras. ■



Palabras clave:
Teatro.
Investigación en Teatro.
Búsqueda escénica.
Ensayo teatral.

LA BÚSQUEDA ESCÉNICA

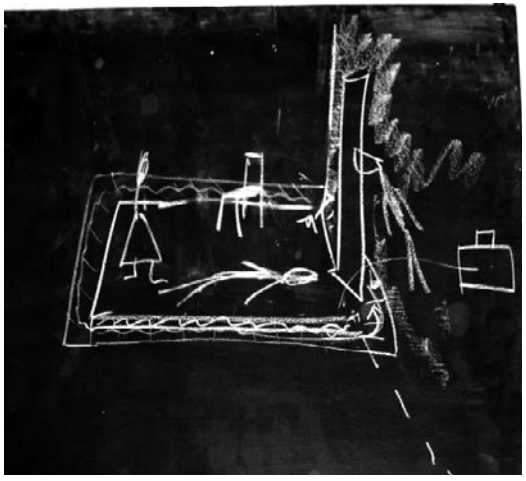
Introducción a una investigación en teatro

Luis Loyola Cano*

Este trabajo se propone como breve guía para la enseñanza de la investigación teatral dentro de un ámbito académico. Soy profesor titular en Dirección teatral 3 perteneciente a la Escuela Metropolitana de Arte Dramático (EMAD) y titular en Dirección 4 de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) desde hace más de 15 años. Mi intención es introducir una problemática educativa que detecto en ambos espacios de aprendizaje.

1 Empiezo. Estas consideraciones proponen UNA INVESTIGACIÓN EN TEATRO lo más sencilla y clara posible, porque de este modo se permite una actividad también fluida y atractiva en la problemática sobre la que se trabaja.

Se plantea acceder a la investigación de una manera sencilla. Comparto un epígrafe que quiero destacar.



"Practicar, conocer.
Practicar otra vez y conocer de nuevo."
Mao Tsé Tung, en *Cinco tesis.*

Uno de los obstáculos que la docencia de la dirección escénica enfrenta es interpretar el hecho teatral a través de ideas previas en lugar de sentirlo o percibirlo. En esta ponencia digo que la investigación en teatro se lleva a cabo haciendo teatro, en contacto directo con la escena, mediante el experimento; es decir, mediante nuestra experiencia. El resultado de la investigación será consecuencia de una búsqueda escénica. Por eso el título de lo que estoy leyendo ahora: "La búsqueda escénica".

Se plantea un proceso de aprendizaje y una investigación en teatro auténtica y concreta, que analice a través de los sentidos y de la práctica.

2 Para empezar una investigación en teatro nos parece conveniente partir de algunos aspectos. Aspectos que se irán ampliando de acuerdo con el objeto de estudio y al rigor puesto en la investigación.

Puntualizaré cinco aspectos:

- **Determinar un problema escénico específico y acercarse al problema.**
- **Imaginar una hipótesis que sirva como apoyo y guía de la investigación.**
- **Arriesgar algunas hipótesis secundarias.**
- **Preguntarse qué se quiere lograr con la investigación.**

* Asistente Técnico, Inst. Nacional del Teatro. Docente de Dramaturgia en C.C. Ricardo Rojas, UBA. Coordinador de Talleres en Producción Teatral, Programa Cultural de Barrios, G.C.B.A. Profesor Titular Dirección IV, Licenciatura en Dirección Escénica, UNA. Director de la Carrera de Especialización y Maestría en Dramaturgia, UNA.

• **Plantear los pasos a seguir durante la investigación, las etapas posibles.**

Estas condiciones me parecen suficientes para empezar un trabajo de búsqueda. Se empieza un poco a tientas y a medida que avanza la investigación se puede distinguir mejor ante qué nos encontramos. Pero todavía cabe preguntar por qué la persona que dirige se plantea esta investigación en teatro, esta investigación en particular. No es necesario justificarlo desde el principio, pero su inquietud es fundamental para abordar el problema. ¿Por qué se plantea esta investigación y no otra…? ¿Cuáles son las motivaciones personales y de aprendizaje? Estas preguntas dan marco a la investigación.

3 Cuando se investiga acerca del teatro, suele aplicarse un marco teórico. La investigación en teatro no se guía de la misma manera. No trata de adoptar conceptos ni citar fuentes. No lo hace simplemente porque no son herramientas con que hacemos teatro. Esto no significa que la teoría no importe, una investigación supone una base de saberes previa e implica determinadas habilidades respecto de la búsqueda que se propone hacer. Pero se investiga en teatro y no sobre el teatro. **Ponemos nuestra atención sobre la investigación y no sobre el método de la investigación.**

Definir el problema por investigar es fundamental. Puede haber surgido de una inquietud durante el proceso de otro montaje diferente. Pudo ser parte de las dificultades que tuvimos durante los ensayos. O ser una cuestión que, con nuestros saberes previos, todavía no logramos abordar. Puede ser, acaso, una observación aparecida entre las notas de trabajo. En fin, algo que nos invita a indagar porque queremos llevar un poco más allá la realización de nuestras puestas futuras.

Podemos empezar señalando nuestras dudas en el trabajo de la dirección. También es una manera de acercarnos considerar desde cuándo nos preocupan, o qué problemas nos son recurrentes… Tengamos presente estos aspectos porque pueden revelar la fragilidad de nuestros conocimientos o de nuestra forma de trabajo en la dirección escénica.

Cabe señalar que un problema puede extraerse de cualquier puesta en escena, incluso de aquellas que resultaron exitosas, ya que el éxito es una situación que no define enteramente las cualidades de esa puesta en escena. Incluso un espectáculo teatral relativamente famoso, no obstante la calidad de su montaje y los elogios recibidos, puede mostrar funcionamientos que sean, por lo menos, equívocos…

Entonces, repito: **Ponemos nuestra atención sobre la investigación y no sobre el método de la investigación.**

4 No recomendamos temas. La investigación académica acerca del teatro recomienda habitualmente elegir un tema. La investigación en teatro no trabaja sobre temas sino sobre escenas. El teatro es una práctica que observa reglas de juego. Como se sabe, el juego está dado por la existencia de sus reglas: las reglas que hacen al juego. La escena teatral sigue sus propias pautas y sobre eso hacemos la investigación en teatro. Sobre lo particular, sobre lo específico. Sin abstracciones ni argumentos. Se trata de definir una problemática para enfrentarla con el análisis práctico y beneficiarnos reconociendo su dinámica, sus mecanismos y su modo de expresión escénica. **Porque cuando se investiga en teatro, la persona se desarrolla a la par de su investigación. La investigación amplía nuestra preparación hacia el teatro.**

Ampliar el campo de conocimientos. De eso se trata la experimentación. Ex/perimentación: vale decir, ampliar nuestro perímetro.

5 En toda la experiencia teatral podemos encontrar aspectos que nos presentan dificultades. Problemas que podemos percibir y que nos inquietan. Puede estar sucediendo ahora en un montaje específico que llevemos adelante o puede ser algo que vimos suceder otras veces a lo largo de puestas en escena que concretamos en el pasado… El artificio en la voz de quien actúa. Fingimientos. Inadecuación en cuanto al espacio. Ideas fijas. Incongruencia. Debilidad en la tarea que ocupa al personaje. Incomo-

didad actoral… Hacemos preguntas para abrir cada uno de esos aspectos. Preguntamos: ¿En qué situación aparece? ¿Tiene que ver con las personas que actúan / Tiene que ver con sus actuaciones? ¿Tiene que ver con el espacio? ¿Tiene que ver con el tiempo en que se produce? Son preguntas. El problema definido en la investigación es también una pregunta. Una pregunta concreta acerca de una dificultad escénica. ¿Se trata del movimiento de los cuerpos? ¿Se trata de la dimensión o proporciones del espacio? ¿Tal vez la dificultad para encontrar acciones adecuadas? ¿Qué otras incertidumbres nos surgen? ¿Cuáles son? ¿Qué problemas visuales o sonoros nos incomodan…? **Las preguntas sirven para delimitar, definir problemas específicos.** Cuestiones intranquilizantes que existen y requieren nuestra intervención desde la dirección teatral.

6 Detectar el problema permite desarrollar la investigación. Concretar un campo de estudio. Determinar los elementos que intervienen específicamente en el problema. Y definir nuestra observación.

Requerimos enunciarlo de manera específica y detallar las características de ese problema. Al enunciarlo, intentamos definir su existencia escénica real y concreta. Sus características detallan cómo se manifiesta y qué consecuencias nos trae aparejadas. Del problema surgirán nuevas preguntas, un conjunto de grandes preguntas, probablemente. Y se necesita cierta claridad para no confundir la investigación y mantener bien orientada la búsqueda. Recordemos que, en teatro, dirigir también significa señalar una dirección.

Mantener bien orientada la búsqueda es parte del aprendizaje de la dirección.

7 Vuelvo a citar a Mao, que en su trabajo *Sobre la contradicción* señala:

> *"… si en un proceso hay varias contradicciones, necesariamente una de ellas es la principal, la que desempeña un papel decisivo, mientras las demás ocupan una posición secundaria o subordinada"*

Es natural que en los ensayos aparezca un sinnúmero de nuevas suposiciones. Una vez más, para confrontar lo investigado conviene precisar nuestras preguntas. Adoptar el mecanismo de observar, advertir, precisar… Ayudándonos así, podremos acercarnos al origen del problema, que es objeto de la investigación en teatro. No busquemos explicaciones inmediatas, sino preguntemos cuáles son las causas. Qué elementos, en primera instancia, identificamos asociados al fenómeno. Cuáles. Qué aspectos se reiteran… Y así.

Las preguntas que formulemos serán luego consignas para hacer pruebas escénicas. **Pruebas. Ensayos de exploración. Este es el camino de una investigación en teatro. La búsqueda escénica.**

Me detengo un instante ante la mención de la prueba, del ensayo… Personas ajenas a la realización teatral podrían suponer que se ensaya teatro para preparar un montaje, y es verdad. Pero no es solo eso, se ensaya en teatro para tantear el material de trabajo, para reconocernos frente a ese material, para hacer análisis e intentos fallidos. Es decir, para observar, para enterarnos, para aprender y para poder comunicarlo.

8 Ahora daré un ejemplo explicando cuál podría ser un objeto de investigación en concreto. Agradezco al colectivo de este Congreso Pedagógico, quienes sugirieron dar un ejemplo habitual.

Una de las características de la situación dramática es que se percibe una tensión. Tensión. Notamos, con inquietud, que los personajes se resisten mutuamente. Hay nerviosismo y sentimos una sugestiva incertidumbre… Es cuando decimos que una escena "se tensa". Surge un desequilibrio, una tirantez entre los cuerpos y parece que el aire se corta con cuchillo. Entonces, para dar el ejemplo, imaginemos preguntarnos: **¿Cuánto podríamos extender esa tensión en el tiempo?**

¿Cuánto podríamos extender esa tensión en el tiempo? Estirarla, como si fuera un elástico, pero sin que decaiga o se interrumpa la escena y sin que el público nos abandone. Hasta dónde o mejor dicho hasta cuándo "tirar de la piola", como suele de-



cirse. Esto sería un claro objeto de investigación en teatro.

Voy a abundar un poco más. En la obra *Bacantes* de Eurípides (voy a resumirlo superficialmente) sucede que una madre enajenada, inducida por una magia que le hizo el dios del vino Dioniso, estando completamente fuera de sí, ella mata a su hijo… Lo asesina y le corta la cabeza creyendo que se trata de un pequeño león. Insisto, esa madre tiene metafóricamente un velo que la cubre y le impide ver la realidad. Ella está convencida, en cambio, de haber realizado una acción heroica. En su ilusión, ella sostiene colgando de su melena la cabeza decapitada de un leoncito y la exhibe, orgullosa. Está engañada por el hechizo… Entonces, ¿qué pasa? Su marido la confronta, y le pide que mire lo que tiene en la mano… Imaginen el momento. Detengámonos ahí. Como público, sabemos algo terrible que el personaje todavía no sabe, y esperamos ver su reacción.

(Pausa.)

Por motivos que Aristóteles analizó, cuando somos público nos encanta sentir esa demora hasta que la madre vuelva a la realidad. Ese lapso de tiempo que le llevará despertar y descubrir su propio espanto… En ese instante suspendido en el aire, con nuestro propio horror de público, gozamos.



Esto sirve como ejemplo del objeto de investigación antes mencionado: **La extensión de una escena como materia de exploración.** ¿Por qué investigar eso? Bueno, una de las definiciones del teatro es el deleite del público. Y artísticamente, porque se investiga buscando caminos menos problematizados para intensificar la experiencia teatral.

9 Finalmente, hago un repaso. Intenté detallar este breve recorrido para acompañar a quien empieza una investigación en teatro. Delimitando qué es. Proponiendo las dificultades propias de la escena teatral como objeto de estudio. Digo que el método de investigación es el ensayo, laboratorio de sus investigaciones. El ensayo como lugar de aproximación y reelaboración del objeto… Queda pendiente puntualizar cómo se construye una hipótesis para la investigación en teatro. Preguntarse si es útil aplicar un esquema a la investigación o no. Preguntarse por las técnicas para abordar el trabajo, entre otras cuestiones. Quise acotar esta presentación para no aburrirles. Pienso que todo trabajo de investigación debe encontrar sus propios límites. Y si no insisto en metodologías ni en cuerpos teóricos, no es por negarlos sino por considerarlos inmersos en toda investigación. Quiero hacer hincapié en esta definición: Para nuestra especialidad, sugiero una investigación en teatro y no sobre el teatro.

Una investigación en teatro y no sobre el teatro. ¿Por qué? Sumado a todo lo ya dicho, porque me dirijo a un alumnado que aprende a dirigir teatro. Un alumnado que está entrando al teatro. Y también por eso propongo el ensayo teatral como espacio de la investigación… Eso es todo por ahora. Una vez más, muchas gracias.



Palabras clave:
Matemática.
Prácticas didácticas.
Equipos de trabajo.
Contenidos, enfoques y dificultades.

Enseñanzas de la Matemática

Su **articulación**, un **cambio posible**

Natalia Aquino*
Romina Formento**
Paula Giraut***



Introducción

En el año 2014 la organización social El Hormiguero da inicio a la construcción del I.S.F.D. “Dora Acosta” en la Villa 31bis, CABA, Argentina, institución destinada a formar a maestros y maestras de Nivel Primario. Desde sus comienzos esta institución tuvo por finalidad desarrollar la formación de las y los estudiantes como una práctica reflexiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el rol docente.

En este marco, en el transcurso de estos años, el equipo docente de Enseñanza de la Matemática se ha dado a la tarea de una continua revisión de sus prácticas como docentes del Nivel Terciario y de la formación de las y los estudiantes del profesorado en tanto futuras/os docentes. En el presente trabajo proponemos compartir este recorrido y algunas reflexiones, interrogantes y propuestas que aún seguimos pensando.

Como equipo docente de Enseñanza de la Matemática del I.S.F.D. “Dora Acosta” y a partir de encuentros en los que hemos debatido sobre nuestras prácticas y los procesos de aprendizaje de los y las futuros/as docentes, consideramos de interés para nuestra tarea repensar la producción de conocimiento matemático y didáctico en la formación docente.

En este sentido, nos hemos dado el trabajo de discutir y reorganizar los contenidos de los cuatro niveles de Matemática dentro de la carrera del Profesorado de Educación Primaria con la intención de favorecer una trayectoria educativa en la cual el trabajo con los contenidos relativos tanto a los quehaceres matemáticos como a los conceptos matemáticos dentro del profesorado transite de lo ideal a lo real.

De igual modo, nos interesa profundizar en interrogantes que consideramos de central importancia en el trabajo con las y los futuras/os docentes: cuánto de las discusiones didácticas podemos profundizar entre las y los estudiantes; cómo podemos aportar,

* Profesora en Educación Primaria y Lic. en Educación.
** Profesora en Matemática, Especialista en Matemática Educativa.
*** Profesora en Educación Primaria y Lic. en Educación.

desde nuestro rol de formadores de formadores, al reconocimiento de las diferencias entre el rol de estudiantes y el rol de futuros docentes frente a las distintas propuestas didácticas.

Primeras reuniones I.S.F.D. "Dora Acosta"

El equipo de trabajo de Enseñanza de la Matemática del I.S.F.D. "Dora Acosta" está conformado por docentes con diversas trayectorias profesionales dentro de los distintos niveles educativos de la Ciudad de Buenos Aires. Esta diversidad enriquece los intercambios y reflexiones que compartimos en torno a las problemáticas identificadas en la enseñanza de la Matemática, la definición de objetivos transversales y comunes a los cuatro niveles, y la identificación de temas y abordajes para revisar entre todos y todas posibles instancias de formación continua.

En las primeras reuniones de trabajo nos propusimos objetivos: algunos fueron relacionados con el orden de trabajo (pensando en la proximidad del inicio del ciclo lectivo); y otros, de largo alcance, relacionados con el horizonte de trabajo de los cuatro niveles y los sentidos de la enseñanza de la Matemática en la Educación Primaria.

En relación con los sentidos, partimos de la reflexión crítica sobre los contenidos que se plantean en los diseños curriculares para favorecer el abordaje y la construcción de estrategias profesionales de intervención escolar centradas en los procesos de apropia-



ción de contenidos curriculares. El trabajo académico que se busca desarrollar será centrado en el proceso didáctico y la enseñanza concebida como accionar reflexivo y crítico de lxs futurxs docentes sobre los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes, en lo referente a la planificación, puesta en marcha y evaluación de proyectos escolares.

Desde esta perspectiva intentamos incentivar a lxs futurxs docentes con miras a transformar su propia mirada de la Matemática para lograr que, en todos los niveles de escolaridad, lxs estudiantes exploren diversos enfoques de pensamiento matemático y de trabajo con los conceptos involucrados, haciendo énfasis en los procedimientos, en el aprendizaje activo, en la resolución de problemas y en la relación de la Matemática con las demás disciplinas y con el mundo real, garantizando así el acceso a una educación de calidad. En muchas ocasiones nos encontramos con el prejuicio de que el acceso al conocimiento matemático es para unxs pocxs, romper con esa idea es responsabilidad de lxs educadorxs ya que la Matemática es una construcción cultural concebida por la humanidad y, en ese sentido, todxs podemos tener acceso a ese conocimiento de manera consciente.

Aspiramos a que este enfoque en el aprendizaje de los contenidos matemáticos sea de ayuda para lxs futurxs docentes, en tanto logren proyectarlo a su tarea de enseñar. En esta línea creemos de central importancia el desarrollo del trabajo matemático en torno al debate de las producciones tanto individuales como grupales realizadas por lxs estudiantes. Entendemos que se produce conocimiento en el intercambio de ideas de manera colectiva, incentivar estos intercambios es constitutivo del rol docente.

También destacamos el hecho de que los/las estudiantes se relacionen con los contenidos matemáticos trabajados en la materia, en tanto constructos culturales y sociales, definidos y seleccionados desde una posición política. Consideramos que es nodal en la tarea docente una visión política crítica de los contenidos y de los enfoques didácticos con los cuales se trabaja y una puesta en debate constante entre diversos enfoques. En ese sentido, nos propusimos en el desarrollo de la materia (en sus distintos niveles) la posibilidad de hacer énfasis en el rol de lxs futurxs docentes como futurxs trabajadores de la educación y futurxs formadorxs de actorxs sociales y políticos. Así entendemos que

nuestra tarea será acompañarlos en un camino de construcción de herramientas de análisis que posibiliten una lectura crítica de la realidad frente a diversas propuestas sociales, culturales, políticas y económicas y no como contempladores de ellas. Como actorxs activxs podrán revisar los modos de construir las decisiones y de organizar la vida en común dentro de la escuela y el contexto donde estén inmersxs. En este sentido, constructorxs de "democracias que nos permitan mundos más igualitarios".[1]

Trabajamos con varios documentos: el P.C.I. del I.S.F.D. "Dora Acosta", el Diseño Curricular para Profesorado de Enseñanza Primaria de C.A.B.A. y distintos textos de didáctica de la Matemática que circularon por nuestra formación, algunos específicos del Nivel y otros referidos a otros niveles educativos, que siguen siendo de consulta para muchas/os de las/los docentes de la Ciudad.

En las reuniones surgieron discusiones sobre las propuestas de los distintos diseños curriculares y la distribución de los niveles durante la carrera. Partimos de analizar el Diseño Curricular de 2014 donde se proponen cuatro espacios curriculares para las Enseñanzas de las Matemáticas + "Taller de diseño de Matemática", este último para acompañar la elaboración de las secuencias didácticas que las/los estudiantes trabajan en las escuelas mientras cursan Taller 5 y Taller 6. Hicimos una comparación con el Diseño Curricular de 2009, donde se proponen los espacios de Enseñanza de la Matemática I, II y III y el *Seminario de Matemática en el segundo ciclo,* como también el *Taller de Diseño de Proyectos de Enseñanza* inscripto en el Campo de las Prácticas Docentes; con la sugerencia de que el Seminario sea previo a la residencia. El contenido central del Seminario son las relaciones de proporcionalidad. En este Diseño no está presente *Didáctica de la Matemática* como materia específica.

El P.C.I. del I.S.F.D. "Dora Acosta" está construido sobre la base del Diseño Curricular 2014, donde no aparecen enunciados ni el *Seminario de Matemática en el segundo ciclo,* ni el *Taller de Diseño de Proyectos de Enseñanza.* Recordemos además que este Diseño no divide contenidos por año (Matemática I - II - III) sino que los enumera y deja librada su organización a cada institución. Nos tocó definir, entonces, si los temas que quedan sin trabajar por dificultades coyunturales que aparecen durante la cursada de los cuatrimestres (proporcionalidad, por ejemplo) los abordamos desde un seminario, EDI o algún otro formato institucional posible.

En este recorrido, una distribución posible de contenidos a la que arribamos fue:

- Enseñanza de la Matemática 1: Sistemas de numeración, operaciones, más divisibilidad.
- Enseñanza de la Matemática 2: Números Racionales. Fracciones.
- Enseñanza de la Matemática 3: Espacio, Geometría y Medida.
- Didáctica de la Matemática: Proporcionalidad, pensar la secuencia didáctica, rol docente, tratamiento del error, evaluación, etc. Se aspira a que se dé en un cuatrimestre articulado con los talleres de prácticas docentes, de modo que sea posible llevar estos temas junto con los contenidos desarrollados en las prácticas.

Debates, reflexiones y propuestas de trabajo en torno a las dificultades localizadas

Los debates y reflexiones compartidos en el presente trabajo se dieron, y continúan haciéndolo, en paralelo al desarrollo de la cursada de las Enseñanzas de la Matemática. Así surgieron algunas dificultades -que en cierto modo anticipamos- en el abordaje de la materia en los distintos niveles:

- Varios temas no se llegan a trabajar y deben ser recuperados en Enseñanza de la Matemática del siguiente nivel. El hecho de que las materias sean cuatrimestrales condiciona los temas por trabajar.
- Se presenta tensión entre la enseñanza del contenido y el contenido mismo, también

[1] "Palabras iniciales para conversar entre todes". XXIV Congreso Pedagógico 2019. "Educación pública en lucha. Lecturas y registros para la convivencia ciudadana"

en las formas que las/los estudiantes aprendieron en sus trayectorias escolares anteriores (por ser contenidos aprendidos hace muchos años o con diseños curriculares de otros países).

En esta línea, con el fin de favorecer el desarrollo de un trabajo con los quehaceres y contenidos matemáticos por parte de los estudiantes como futuros docentes, planteamos dos temas transversales para todos los niveles de la materia:

- Trabajo con los contenidos: se trabaja específicamente con el acercamiento al contenido. En este aspecto se propone reflexionar sobre cómo cada estudiante aprendió el contenido y la diferencia acerca de cómo enseñarlo.

- Trabajo sobre didáctica de la Matemática: en este aspecto la tarea está enfocada en cómo enseñar los contenidos matemáticos. Se acompaña este trabajo con documentos y diseños curriculares vigentes, el trabajo con carpeta didáctica, la construcción de las planificaciones, el porqué y los alcances de los cuadernos en el aula, entre otros recursos.

Finalmente, otros temas que identificamos como focos de atención y revisión a partir de nuestros intercambiamos fueron:

- La importancia de compartir con las y los estudiantes un cronograma de distribución de contenidos y bibliografía para el cuatrimestre que funcione como hoja de ruta.

- Posibilitar un espacio de trabajo donde se reflexione acerca de la diferencia entre aprender un contenido y aprender a enseñar un contenido. Resignificar contenidos matemáticos en términos de objeto de enseñanza.

- Repensar cómo acompañar la formación de criterios de selección de información, material didáctico y actividades pertinentes (saber cómo y dónde buscar).

- Generar espacios de trabajo con los documentos y diseños curriculares vigentes, el trabajo con carpeta didáctica, la construcción de las planificaciones, la importancia de los cuadernos de clase.

Algunas conclusiones

Si bien los encuentros con el equipo docente del área de Enseñanza de la Matemática nos permitió identificar algunas dificultades en torno al aprendizaje de las y los estudiantes de Nivel Terciario y de este modo comenzar a implementar diversas estrategias tendientes a acompañar las trayectorias educativas, aún queda mucho camino por recorrer.

Los espacios de reflexión posibilitaron aunar criterios en el equipo para ofrecer un recorrido en el área que al guardar líneas de acción sostenidas favorece la construcción de un trayecto donde los diversos contenidos son trabajados desde un abordaje debatido y acordado desde la institución sobre criterios didácticos, pedagógicos y políticos.

Las y los futuras/os educadores son trabajadores, actores sociales y políticos, por tanto su formación como maestras y maestros implica preguntarnos acerca de las decisiones que se deben tomar en torno a los actuales proyectos de enseñanza. En este sentido la formación debe incluir no solo aspectos relativos al abordaje de los contenidos sino también en cuanto a la cons- trucción de criterios de selección y posicionamientos didácticos y político-pedagógicos frente al conocimiento.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria* (2014). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula.
- *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria* (2009). Resolución Nº 6.635. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula.

Palabras clave:
Sindicalismo docente.
Trabajadorxs
de la Educación.
UMP / UTE.

El proceso de unidad sindical docente en la Ciudad de Buenos Aires

La constitución de la UTE en 1992

Martín Acri*



I. La conformación de la UTE, respuesta a las reformas educativas neoliberales en la Ciudad de Buenos Aires

El presente trabajo analiza el proceso de organización y lucha de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) durante sus dos primeros años de existencia, contra las políticas neoliberales de reforma educativa, desfinanciación y precarización del trabajo docente en la Ciudad de Buenos Aires.

A comienzos de 1990, significativos acontecimientos internacionales conmovieron al mundo. La caída del Muro de Berlín y la desestructuración de los "socialismos reales" del este europeo preanunciaron la posterior disolución de la Unión Soviética (1991), y el fin del "mundo bipolar" emergido de la posguerra (1945). Con la hegemonía estadounidense establecida, el capitalismo neoliberal emergió y se presentó triunfante como la única alternativa frente a la crisis. El "Consenso de Washington" significó así la difusión de una serie de "reformas estructurales" (privatizaciones de empresas estatales, remoción de mecanismos regulatorios, liberalización del sistema financiero y la "supuesta" lucha contra el déficit fiscal) que impactaron fuertemente en las sociedades latinoamericanas.

En este marco de redefinición del rol del Estado argentino, el día 19 de febrero de 1992 el Congreso Nacional sancionó la Ley de transferencia de servicios educativos (Nº 24.049). Ley que tradujo en palabras la puesta en marcha de la segunda fase de un proceso iniciado durante la última dictadura cívico militar (precisamente en junio de 1978), a partir de la Ley 21.810, *"Artículo 1. Asígnase a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y al Territorio Nacional de la Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sud, la competencia de la prestación de la educación pre-primaria y primaria, actual-*

* FFyL/UBA. UTE/CTERA

mente a cargo del Consejo Nacional de Educación, en sus jurisdicciones, conforme a las normas de la presente Ley". En esta segunda fase, a través de un Convenio de Transferencia se resolvió que la municipalidad porteña se haga cargo de las escuelas ubicadas en la Ciudad, como de los/as trabajadores/as de la educación de dichas escuelas.

Ante esta nueva situación, surgió la necesidad de reorganizar y redefinir las estrategias sindicales para hacer frente al embate neoliberal menemista. En este panorama de reforma educativa, los/as docentes de la Ciudad de Buenos Aires, nucleados en la Unión de Maestros Primarios (UMP), decidieron fortalecer su organización mediante la constitución de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE). Se constituyó una nueva organización sindical docente que fue capaz de integrar a los diferentes niveles y modalidades educativas, que pasaron a depender de la Secretaría de Educación porteña. El día 4 de marzo de 1992 se realizó el VIII° Congreso Extraordinario de UMP, donde, entre otros temas vinculados a asuntos disciplinarios y a la situación edilicia de las escuelas, se trató el proyecto de modificación de los artículos 1° y 91° del Estatuto de la UMP (Revista *Apuntes*, N° 8, 1992, p. 10). Modificación que amplió la representatividad sindical y abrió las puertas a la constitución formal de la UTE.

Tras las la aprobación de la modificación del Art. 1° del Estatuto, la UMP pasó a llamarse UTE, aunque por motivos legales (por un



tiempo breve) todavía utilizó el nombre de UMP.

Además, aquella UTE/UMP, que ganó las elecciones de las Juntas de Inicial, Disciplina, Zona I (Primaria), Zona II (Primaria), Educación Especial y el Área Curricular de Materias Especiales, fue la encargada de dar continuidad a las luchas que la UMP había desarrollado contra el ya manifiesto ajuste neoliberal gubernamental.

Meses después, el día 12 de junio de 1992, se realizó el Congreso Ordinario, en el que se definió un extenso pero valioso plan de acción gremial para el período 1992/93.

Bajo tales condiciones, a lo largo de ese año se generó un clima de alerta del docente que posibilitó la creación de la Mesa Permanente en Defensa de la Escuela Pública, para defender la educación pública entre todos los sindicatos docentes, Cooperadoras Escolares, la FUA, la FUBA y varios Centros de Estudiantes Secundarios. Quienes rechazaron la desinversión educativa nacional, el proyecto de arancelamiento universitario, la destrucción del salario y el avasallamiento sistemático de los derechos docentes, y la improvisación constante en el diseño y la implementación de políticas públicas. Se destacó también la necesidad de garantizar el derecho de acceso y permanencia educativa de miles de niños, jóvenes y adultos, y se cuestionó la decisión estatal de no convocar a las comunidades educativas a debatir el rumbo de las reformas. (Revista *Apunte*s, N° 9, 1992, p. 8.)

Entre los días 1 y 3 de junio de ese mismo año se realizó una simbólica votación masiva en las plazas del país para preservar el derecho social a la educación, donde más de 1.500.000 personas votaron por el "Sí a la Educación Pública y el 8 % del PBI para la Educación". El día 25 de ese mes tuvo lugar una movilización a Plaza de Mayo en "Defensa de la Educación Pública" y contra la Ley Federal de Educación. Y el día 3 de julio hubo un Paro Nacional y movilización en "Defensa de la Educación Pública", con más de 100.000 asistentes, convocado por la CTERA, FUA, FUBA y distintas centrales sin-



dicales. El día 17 de aquel mes se produjo una movilización a la Plaza de los Dos Congresos ante los dichos presidenciales de *"infiltrados"* entre los jóvenes estudiantes que resistían las medidas neoliberales.

Llegado el mes de agosto la tensión social no bajó, y los días 25 y 26 se realizó un Paro Nacional de CTERA que movilizó a los docentes al Congreso Nacional con una Bandera de más de 500 metros que fue llevada por padres, estudiantes y alumnos. Una emocionante jornada de lucha docente que tuvo un importante apoyo popular.

El día 11 de setiembre, día de homenaje a los/as maestros/as argentinos/as, en el ámbito municipal, se hizo el "Brindis de la Tristeza" frente a la Intendencia, ante la situación salarial y laboral de los docentes porteños. Seis días después, se realizó un paro de 24 horas y concentración a la intendencia para exigir la convocatoria de la Mesa Salarial y Laboral, un básico de $450, el pago de las sumas fijas remunerativas, el pago del fondo de financiamiento educativo y distintos reclamos de más de 7.000 docentes a la Secretaría de Educación para el reintegro de las sumas fijas no abonadas en agosto, septiembre y octubre. El día 13 de octubre, la UTE realizó una actividad en rechazo al "Salario del Terror" que padecían los docentes municipales, y los días 14 y 15 se llevó a cabo un nuevo paro de 48 horas, con charla pública sobre la futura Ley Federal de Educación.



Para entonces, la UTE y gran parte de las organizaciones sindicales, sociales y políticas no alineadas con el menemismo denunciaron la traición, el engaño y la estafa de la que el pueblo argentino era objeto cada día, cuando se aseguraba que "las privatizaciones" engrosarían los fondos para la salud, la educación y la seguridad. Además, la entrega de YPF resolvería *mágicamente* el problema de los jubilados.

Ante este estado de situación, distintas organizaciones populares como el Plenario Nacional de Jubilados y la CTERA –y sus gremios de base en la región metropolitana el SUTEBA y la UTE– empezaron a debatir el rol de los/as trabajadores/as en las acciones de resistencia y cambio del rumbo neoliberal, que el menemismo y sus aliados nacionales e internacionales imponían. Era por demás necesaria la construcción de una alternativa capaz de dar respuesta a los conflictos sociales y laborales que se generaban.

La realización de la "Marcha Federal de las Antorchas", el día 13 de noviembre, resultó ser el primer acto nacional del recién constituido Congreso de los Trabajadores Argentinos (CTA). Al día siguiente, se realizó la primera asamblea y la formación de su Mesa Provisoria en el Parque Sarmiento.[1] Los sindicatos que participaron fueron: CTERA, ATE, SAON (Obreros Navales), Trabajadores del Neumático (SUTNA), SICA (Cine), FJA (Judiciales), APDFA (Personal de Ferrocarriles), junto con delegaciones de la Unión Obrera Metalúrgica (UOM), Unión de Trabajadores de Prensa de Buenos Aires (UTPBA), Luz y Fuerza, Visitadores Médicos, FOETRA (Telefónicos), Sindicato de Publicidad, Farmacia, Gráficos, Construcción, Cartoneros, Viales, Obras Sanitarias, Sanidad, Alimentación, Gas, Jubilados, Estudiantes, Desocupados, etc. La Mesa de Conducción Provisoria quedó integrada por Mary Sánchez (CTERA), Víctor De Gennaro (ATE), Cayo Ayala (SAON), Roberto Miller (SICA), Alberto Piccinini (UOM-

1. Previamente se había realizado, el 17 de diciembre de 1991, el "Grito de Burzaco", un encuentro de organizaciones y más de 100 dirigentes sindicales. La idea era consolidar un proyecto común de organización y lucha sindical contra el menemismo y sus reformas neoliberales. Las organizaciones de trabajadores presentes plantearon la creación de un nuevo movimiento político y social que contemplara: · La Autonomía sindical con respecto al Estado, los patrones y los partidos políticos. · Democracia sindical, rechazando las estériles divisiones y el sectarismo. · Apertura a otras organizaciones sociales que expresen las múltiples demandas de las clases populares y reflejen la realidad de los cinco millones de argentinos con problemas de empleo. · Revalorización de la ética gremial atacando la corrupción y el pseudo pragmatismo con el que las dirigencias caducas terminan legitimando el ajuste. Véase también Paredes, Marcelo (2011), pp. 9-11.

Villa Constitución), Néstor Piccone (UTPBA) y un representante del Plenario Nacional de Jubilados, entre otros.

II. Profundización de la lucha docente. UTE como emblema de resistencia

A medida que se profundizaban las políticas neoliberales, la conflictividad educativa y social siguió en aumento durante 1993 y 1994. El día 2 de febrero de 1993, la UTE denunció la falta del pago salarial de los docentes contratados, y el reiterado incumplimiento en el pago del Fondo de Financiamiento Educativo de noviembre, diciembre y enero. En consecuencia, realizó un Plenario de Delegados/as donde se resolvió promover una concentración para repudiar al intendente Saúl Bouer e intimarlo a que pague los salarios.

Iniciado el mes de marzo, el día 4, se produjo el Congreso Ordinario de la UTE, donde se resolvió solicitar a las autoridades la urgente convocatoria a la paritaria federal, exigir la inmediata equiparación a los docentes transferidos, aumentar el salario básico, realizar un "Acto de Desagravio de la Educación Pública" el 8 de marzo –día de comienzo del ciclo lectivo– frente a la "Escuela Shopping" Presidente Mitre (en la zona de Once), y efectuar una concentración frente a la Municipalidad contra el ajuste y el cierre de grados.

En este contexto, el día 18 de ese mes, la UTE realizó una conferencia de prensa junto a varios compañeros de la CTERA para dar a conocer la compleja situación educativa, y el día



22 se inició la "Consulta Escuela por Escuela", elaborada y aprobada en el Congreso de la CTERA, sobre la crisis educativa y el Plan de Acción a implementar. Finalmente, el sindicato denunció el incumplimiento en el pago a 2.000 docentes suplentes que cambiaron de situación de revista el 1 de marzo. En el mes de abril, las diferentes actividades y concentraciones de lucha se multiplicaron frente a un gobierno que hacía oídos sordos a los reclamos. El día 14 de abril, el Congreso Nacional sancionó la Ley Federal de Educación (24.195) para reestructurar el sistema educativo en su totalidad.

La expansión de las acciones neoliberales promovieron la sanción de una Ley que no fue resultado de instancias colectivas de debate democrático, sino más de una decisión unilateral de un gobierno que contó con el apoyo de la Iglesia Católica y excluyó del debate a los sindicatos docentes, padres, estudiantes, movimientos sociales, entre otros.

Ley que además implicó cambios en la estructura organizativa de la educación (tendiendo al desmembramiento de la educación pública en beneficio de la educación privada) y la modificación de los contenidos curriculares. Los programas fueron vaciados de contenidos y prácticamente se extinguió la Educación Técnica. Se ajustó mediante la aplicación de una lógica más financiera que pedagógica, en consonancia con las demandas del mercado, transformando las escuelas en ámbitos de formación de mano de obra barata y descalificada de una formación específica. La desarticulación de la Educación Técnica puede interpretarse en el marco del proceso de desindustrialización que había comenzado con la última dictadura cívico-militar, y el disciplinamiento social de los/as trabajadores/as hacia una economía de servicios que solo precisó mano de obra barata y con poca formación.

Los cambios estructurales en el sistema educativo implicaron la erosión de los derechos laborales de los/as trabajadores/as de la educación, flexibilizando sus condiciones de trabajo y manteniendo los salarios cerca de la línea de pobreza. Sancionada la Ley Federal, el mes de mayo encontró a la UTE en la continuidad de sus planes de acción, efectuando un nuevo paro que tuvo un alto acatamiento, y un "Cacerolazo" frente a la Intendencia contra el ajuste económico implementado por Saúl Bouer y Gervasia Sica de Matzkin.

La UTE realizó un nuevo Plenario de Delegados que reafirmó la necesidad de continuar

con el estado de alerta y movilización ante la aplicación de las políticas neoliberales en la jurisdicción. El día 29 de junio, emitió un comunicado de prensa donde se hizo pública la reducción de los salarios docentes (robo dirá la C.D. en el comunicado), a partir de liquidar el Sueldo Anual Complementario (SAC) solo sobre el sueldo básico y la antigüedad, dejando de lado productividad, fondo educativo y adicional salarial (cifras en negro) que eran los montos históricos utilizados para estafar a los/as trabajadores/as jubilados/as y a la obra social. Todo en un contexto de pago de sobresueldos y elevadas remuneraciones a los ediles y funcionarios porteños (Comunicado de Prensa UTE, 1993).

En la segunda mitad del año, los reclamos y protestas no cesaron. El 7 de julio, la UTE realizó un ayuno de 24 horas en la esquina de la Intendencia y a metros del Concejo Deliberante, donde montó una Radio Abierta. Una acción que puso en evidencia la solidaridad de la gente que llevó agua caliente, frazadas y en todo momento expresaron su apoyo a los reclamos docentes. Al día siguiente, la UTE participó de la Jornada de Protesta Nacional junto a la CTERA, ATE, Bancarios, Obreros Navales, Centros de Jubilados, FUBA, Estudiantes y Desocupados.

En agosto, los días 19 y 25 hubo dos jornadas de paro y capacitación sindical de la UTE, donde participó la secretaria adjunta de la CTERA, Marta Maffei; se debatieron las consecuencias del "Plan de Ajuste en la Educación", se analizaron las publicaciones estadísticas estatales y se reflexionó en grupos de trabajo, para finalizar con una puesta en común y la elaboración de un documento final. Al mismo tiempo, ganó entusiasmo entre los docentes, estudiantes y padres que marcharon –en ambas oportunidades– el cantito *"... en la intendencia hay una banda de delincuentes que venden todo a bajo precio y ahora quieren vender colegios..."* (Revista Apuntes, N° 12, 1993, p. 15).

Como ejemplo de la orientación mercantil y privatista de las políticas educativas menemistas, puede citarse el ataque mediático a la escuela pública realizado el día 30 de agosto por los periodistas Marcelo Longobardi y Daniel Hadad en su programa televisivo por América TV; allí manifestaron su agrado a la posibilidad de privatizar la educación bajo el pretexto más que mediático: "los maestros no enseñan bien". Invitaron para ello a distintas maestras del D.E. 9 y las descalificaron públicamente.

Frente a este hecho, la docencia y la sociedad porteña manifestaron su rechazo, la revista *Apuntes* de la UTE resaltó: *"estamos envueltos en un problema mayor: algunos periodistas del Gobierno intentan dar sustento a la falta de calidad de la enseñanza pública para respaldar la privatización de las escuelas, tal como plantea el documento de FIEL y ADEBA. El esfuerzo diario y constante de los docentes es el que sostiene el sistema educativo"* (Revista *Apunte*s, N° 12, 1993, p. 11).

En paralelo, la Mesa en Defensa de la Escuela Pública emitió un comunicado en repudio a la postura televisiva de ambos periodistas contra la educación pública y los docentes, en momentos en que el gobierno nacional manifestaba su intención de municipalizar y arancelar la enseñanza, los salarios docentes se encontraban congelados en $250 y los comedores y subsidios a las cooperadoras escolares comenzaban a suspenderse.

Bajo este nefasto panorama social y educativo, la UTE se movilizó por las calles de la Ciudad, el día 3 de setiembre, por el Paro Nacional Docente convocado por la CTERA, que confluyó en una multitudinaria concentración de miles de trabajadoras y trabajadores a Plaza de Mayo, junto a CTA, la FUA, la CONADU, la Asamblea de Pequeños y Medianos Empresarios (APyME) y la Federación Agraria Argentina (FAA), entre otras. Días después, el 9 y 10 de ese mes, participó del Seminario Nacional y Latinoamericano en conmemoración de los "20 años de la fundación de CTERA", el día 11 de septiembre de 1973. Espacio donde participaron más de 2.500 docentes de jurisdicciones nacionales, profesores universitarios, investigadores y militantes sociales que resistían las políticas neoliberales y anhelaban una sociedad más democrática, justa y soberana.

Los/as profesores/as y estudiantes de las Escuelas Medias efectuaron una vigilia frente a la Intendencia por la titularización de más de 600 docentes, el día 28 de setiembre, por lo cual la UTE invitó a los candidatos a Diputa-

dos y Concejales porteños a la firma de un "Compromiso con la Educación Pública, contra la Privatización del Sistema Educativo y el Recorte de nuestros Derechos". Se acercaron a firmar el Frente Grande, la Democracia Avanzada y el Partido Socialista, entre otros. Antes que termine aquel mes, la UTE participó –los días 28 y 29– de las Jornadas sobre la Ley de Educación organizadas por la CTERA, que tuvieron como expositores a Susana Vior, Silvia Barco, Adriana Puiggrós, Norma Paviglianiti, Susana Decibe y Cecilia Braslavsky. Las ponencias, como la elaboración posterior de una serie de criterios consensuados en defensa del sistema educativo ante la inminencia de la Reforma, se centraron en los alcances reales de la nueva Educación General Básica (EGB) y la Educación Polimodal, como en la discusión sobre la insuficiencia e indefinición de objetivos del sistema educativo en todos sus niveles (AA.VV., CTERA, N° 2, pp. 9 y ss.).

III. Consideraciones finales

El análisis de las acciones de protesta que llevó adelante la UTE indican el alto grado organizativo y movilización que el sindicato supo tener en aquellos momentos de reformas neoliberales que privilegiaron la lógica financiera-mercantil y la evaluación educativa de resultados en términos mercantiles.

Una serie de acciones de lucha nos permiten afirmar que los docentes porteños (y también nacionales nucleados en los gremios de base de la CTERA) tomaron conciencia como trabajadoras/es que debían resistir los cambios neoliberales, la transformación de una economía agro-industrial a una economía orientada a la exportación de bienes primarios y de servicios que comenzaba a dejar fuera del sistema y en la miseria a amplios sectores de la población (Palomino, Héctor, 1995, pp. 204-205). Este análisis también nos permite visualizar cómo la huelga fue utilizada como el instrumento más efectivo de lucha, junto a innumerables marchas, radios abiertas, congresos, jornadas, caravanas y la instalación de la Carpa Blanca en 1997 hasta 1999.

En aquel contexto se produjo la constitución orgánica de la UTE, el día 4 de marzo de 1992, momento en el que la histórica y combativa UMP dio paso a la formación de una nueva entidad sindical, que integró tanto a maestras/os de Primaria e Inicial como a profesoras/es de distintas áreas y modalidades educativas. Un nuevo y único sindicato de base de la CTERA en la Ciudad, que se convirtió en una herramienta de organización y lucha docente –crítica, democrática y participativa–, y contó con la solidaridad de la CTA, el MTA, la CGT y millones de argentinos/as que resistieron y anhelaron en cada calle, escuela, lugar de trabajo y barrio la defensa de sus derechos hacia la construcción de una sociedad más justa, libre y soberana. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• AA.VV. *Aportes para el debate sobre la Ley Federal de Educación*, Serie Movimiento Pedagógico, CTERA - CTA, N° 2, Número Especial, 1993. Bs. As.
• *"Congreso Ordinario de UTE"*, en revista Apuntes, De los Trabajadores de la Educación de Capital, N° 9, UTE-CTERA-CTA, 1992, Bs. As., p. 5.
• *"Declaración en Defensa de la Escuela Pública",* en revista Apuntes, ibid., N° 9, UTE-CTERA-CTA, 1992, Bs. As.
• *"¡¡Triunfo de la Celeste con Mary Sánchez a la cabeza!!"*, en revista Apuntes, ibid., N° 10, UTE - CTERA, Bs. As.
• *"¿Qué pasa señores?",* en revista Apuntes, ibid., N° 12, UTE-CTERA-CTA, 1993, Bs. As.
• *"Gremiales",* en revista Apuntes, ibid., N° 12, UTE-CTERA-CTA, 1993, Bs. As.
• *"Apuntes Gremiales",* en revista Apuntes, ibid., N° 12, UTE-CTERA-CTA, 1993, Bs. As.
• *"Nuestra Presencia",* en revista Apuntes, ibid., N° 12, UTE-CTERA-CTA, 1993, Bs. As.
• "*25 de marzo de 1994: triunfo de la Celeste",* en revista Apuntes, ibid., N° 13, UTE-CTERA-CTA, 1994, Bs. As.
• *"Nos siguen robando",* en Comunicado de Prensa, 29/6/1993, UTE-CTERA-CTA, Bs. As.
• *"VIII° Congreso Extraordinario de la UMP",* en revista Apuntes. Órgano de la Unión de Maestros Primarios, N° 8, UTE-CTERA-CTA, 1992, Bs. As.
• Palomino, Héctor (1995). *"Quiebres y rupturas de la acción sindical: un panorama desde el presente sobre la evolución del movimiento sindical en la Argentina"*, en Acuña, Carlos H. (comp.), *La nueva matriz política argentina*, Nueva Visión, Bs. As.
• Paredes, Marcelo (2011). *"Burzaco: un grito que perdura",* en Publicación de la Central de Trabajadores de la Argentina, Año VII, N° 81, Bs. As.
• Vázquez Gamboa, Ana; Mario, Claudia; De Acha, Fernando y Fernández, Sergio (2007). *Uemepé, 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño,* Tomo I, 1957 - 1992, UTE-CTERA-CTA, Bs. As.

Palabras clave:
Sindicalismo docente.
Trabajadorxs
de la Educación.
Salud Laboral.

La fuerza de la organización colectiva y el trabajo en red

Equipo de Salud Laboral de UTE

Viviana Blum* y
Ana María de Galvagni**



Quiénes somos y de qué se ocupa el Equipo de Salud Laboral de UTE

La Secretaría de Asuntos Gremiales de la Unión de Trabajadores de la Educación cuenta con un Equipo de Salud Laboral que se ha encargado de abordar las dificultades de les compañeres en lo relativo a los requerimientos de licencias y atención médica laboral. El objetivo principal del espacio nace con la necesidad de organizar las demandas, defender los derechos vulnerados y acompañar a los docentes en sus problemáticas.

Somos un equipo que durante su crecimiento y consolidación en el tiempo cuenta entre 10 y 14 docentes en actividad y jubilados que aportaron y aportan sus experiencias y saberes desde los recorridos transitados por cada uno ya que pertenecen a diferentes áreas y modalidades. Una de las principales tareas que desarrollamos consiste en asesorar sobre derechos de los trabajadores a quienes transitan una enfermedad que amerite el uso de alguna licencia.

El Equipo cuenta con una médica quien asesora en la evaluación de los diagnósticos y orienta sobre los requisitos de las certificaciones y estudios que acrediten la patología padecida por el/la docente que realiza la consulta.

Desde este espacio, los reclamos y las injusticias planteadas por nuestres compañeres y compartidas por el Equipo al Sindicato, fueron el punto de partida para luchar en la concreción de acciones reparatorias concretas y nuevas normativas en la regulación de las condiciones laborales. Entendemos que los cambios logrados o por lograr solo se pudieron o pueden alcanzar a través de la construcción de un colectivo, hombro a hombro con cada docente.

* Docente Titular, Escuelas Nº 1 y Nº 2 D.E. 4. Coordinadora del Equipo de Salud Laboral UTE-CTERA.
** Médica del Equipo de Salud Laboral UTE-CTERA.

La premisa en el Equipo es el asesoramiento a todo docente que se acerque, transmitiendo el espíritu de la UTE de defensa de los derechos de todes les trabajadores, es decir que la atención no es exclusivamente para afiliados, sino para todo compañero o compañera que la necesite.

Esta política resultó valiosa, ya que después de ser escuchados en su consulta, muchos deciden afiliarse; debido al compromiso de los actores que lo conformamos y la difusión que se produjo, el espacio llegó a conocimiento de otros sindicatos colegas quienes nos derivan consultas de sus propios afiliados.

Breve reseña histórica

En el año 2012 en el cotidiano del asesoramiento comenzamos a notar que si bien las consultas eran muy variadas, había una característica común: manifestaban la "necesidad de ser escuchados", lo que motivó que extendiéramos la invitación a participar de este espacio a otres compañeres.

Poco a poco, entre acuerdos y desacuerdos, fuimos construyendo un grupo de trabajo sólido, comprometido y de gran afecto. Como Equipo, empezamos a encontrar momentos de reunión para socializar demandas y dudas de sus integrantes y aportar colectivamente ideas creativas; la investigación sobre distintas temáticas y normativas sirvió para resolver no solo la problemática individual sino el logro de derechos colectivos.

El grupo logró transitar ocho años aprendiendo de manera continua y permanente, siempre en un marco de respeto y gran solidaridad. Construir entre todes respuestas para intentar resolver las numerosas y graves situaciones que atraviesan nuestres compañeres en relación con las condiciones y medioambiente de trabajo, solo puede concretarse en el marco de una propuesta político-sindical que se centre en la defensa de un trabajo docente digno y con buenas condiciones laborales.

Derecho a ser escuchados

Desde el inicio del trabajo de este Equipo se pudo observar un aumento progresivo de las consultas que busca la solución de los problemas existentes y la concientización sobre derechos en salud laboral, de allí que en la actualidad se brinda atención de lunes a viernes de 16 a 20 hs.

Las temáticas de las consultas son muy variadas: oscilan entre las graves desatenciones del servicio de reconocimiento médico, los casos de aptos psicofísicos denegados sin fundamento sustentable, la injustificación de licencias por errores administrativos, los pasos a seguir con relación a los accidentes de trabajo, la necesidad de la construcción de parámetros adecuados para el tratamiento de enfermedades profesionales, entre otras.

A partir del año 2012 se comenzó a sistematizar las consultas con el fin de realizar un análisis y evaluar los modos de resolución de los problemas. Así decidimos confeccionar un registro de los docentes que se atienden mediante la implementación de una ficha para volcar los datos significativos, lo que permitiría la producción de datos duros para optimizar la tarea. A través de los años esa ficha fue sufriendo diferentes ajustes, con la incorporación de aportes a partir de la experiencia del Equipo.

En cuanto a la metodología de trabajo consideramos más adecuada la atención de a pares, esto nos permite mejor escucha y búsqueda de soluciones adecuadas; tenemos incorporada la confidencialidad de datos y motivos de consulta, de manera de ofrecer un "espacio cuidado".

El registro permitió crear una base de datos fiel a la realidad de les compañeres en las escuelas y resultó muy valioso a la hora de exigir al gobierno el cuidado de les trabajadores y la protección de sus derechos. Contar con información precisa nos permitió fundamentar nuestras demandas. Ante las mismas, el gobierno fue variando la modalidad de responder a las denuncias que se realizaban. Hace ocho años, la Dirección de Medicina Laboral sostenía reuniones periódicas con nosotros, en las cuales exigíamos soluciones referidas a las condiciones laborales y a veces acordábamos acciones y miradas en defensa de los trabajadores docentes.

Nuestros reclamos permanentes a través de los años fueron protocolizados conformando

la normativa de la DGAMT. En los últimos años, durante la gestión de gobierno de Mauricio Macri, la actitud fue más rígida y autoritaria, muchas veces hubo arbitrariedad en la resolución de los conflictos, incluso se llegó a cerrar los canales de comunicación y a denegar posibilidades de acuerdos.

Derecho a estar informado

El asesoramiento eficiente jerarquizando marco y fundamentos de los derechos es prioridad de nuestro Sindicato, motivo por el cual el Equipo transitó una formación continua y permanente. Tomamos como eje prioritario la prevención y hacer conocer nuestros derechos sosteniendo dos premisas claras y concretas:

- El trabajo no enferma, son las condiciones de trabajo las que enferman.
- La salud en el trabajo es un derecho.

En tal sentido se generaron múltiples propuestas: impresión de publicaciones sobre información en salud laboral, capacitación, jornadas y charlas en las que se socializan procedimientos y normativas actualizadas.

La Ley 26.529 (véase Anexo) es una de las tantas leyes fundamentales en el asesoramiento que se brinda, ya que ofrece la posibilidad de solicitar la historia clínica del docente a Medicina Laboral, legajo donde constan patologías preexistentes y justificaciones de no aptos o aptos laborales.



Algunos logros de la construcción colectiva

La experiencia acumulada en los años de trabajo asentó la convicción sobre la importancia del cambio de paradigma. Acompañados por el trabajo continuo y permanente de les delegades sindicales pudimos abordar la prevención primaria, socializando información clara que ayude a evitar situaciones riesgosas y valorar el cuidado de todos y todas en el trabajo. En cuanto a la prevención secundaria, actuamos tratando de resolver la problemática ya instalada; y con relación a la prevención terciaria, orientamos a les docentes en la reparación del conflicto, para reducir las consecuencias ya instaladas, revisando nuestras prácticas, potenciando un pensamiento de alternativas reflexivas.

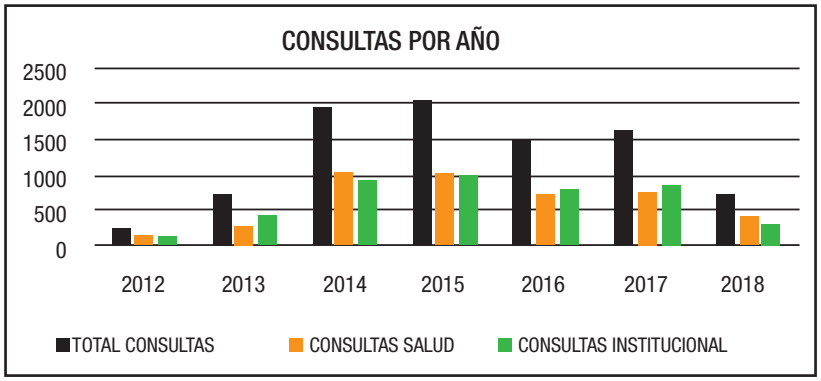
Analizando el aporte de este Equipo al colectivo, destacamos:

- La mayor cantidad de consultas hablan de la confianza de les compañeres en el Sindicato en relación con la defensa de nuestros derechos.

- A partir de acciones colectivas sobre Medicina Laboral logramos la concreción de:

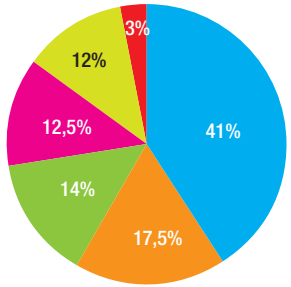
• ampliación de las sedes de atención de Medicina Laboral en los barrios (CEMET),
• protocolos sobre aptos,
• protocolos sobre licencias maternales,
• revisión de no aptos por enfermedades con cuadros reversibles,
• devolución de haberes descontados por licencias rechazadas,
• la aplicación de la Ley 3.333 a docentes.

AÑO	TOTAL CONSULTAS	CONSULTAS SALUD	CONSULTAS INSTITUCIONAL
2012	277	142	135
2013	734	298	436
2014	1948	1024	924
2015	2030	1034	996
2016	1505	715	790
2017	1606	760	846
2018	735	414	321
TOTAL	8835	4387	4448



PORCENTAJE DE CONSULTAS EN SALUD

TOTAL DE CONSULTAS 2012 - 2018	100,00%
LICENCIAS	41,00%
FALTAS INJUSTIFICADAS	17,5%
TAREAS PASIVAS	14,00%
ART	12,5%
CONSULTAS APTOS	12,00
LEY 3.333	3,00%



Consultas realizadas y registradas:

Las numerosas consultas sobre enfermedades relacionadas con el aparato fonador (disfonía, edemas, esbozos nodulares hiatus, etc.) nos orientaron en cuanto a dedicar atención y tiempo en el análisis de las estrategias sobre la socialización de la importancia del cuidado foniátrico de una de las únicas enfermedades reconocidas como profesionales por la ART (Aseguradora de Riesgos del Trabajo).

Pero ¿por qué no prestamos atención a nuestras disfonías hasta que ya no podemos emitir sonido?

¿Se considera mejor maestro/a a aquel/lla que va a trabajar a pesar de estar atravesando una problemática de salud?

O en realidad ¿se ha naturalizado que es parte del quehacer docente padecer disfonía?

La disfonía en los docentes es una de las dos enfermedades reconocidas como profesionales en la Ley de Riesgos del Trabajo, siendo la otra la Hepatitis A.

Como consecuencia de esta campaña de difusión y la lectura de las estadísticas, aumentaron las consultas sobre este tema en particular, así como las denuncias y la convicción de la defensa del derecho a ser consideradas enfermedades profesionales.

Cambio de paradigma

Como trabajadores de la educación entendemos que la disfonía si bien es encuadrada como enfermedad profesional, nuestra mirada debe ser desde la prevención, ya que no es una herramienta que se puede reponer. Así, posicionamos nuestro reclamo desde las condiciones laborales, exigiendo lugares adecuados, seguros y confortables tanto para docentes como para alumnxs; con políticas públicas que realicen una detección temprana del daño, brinden un adecuado tratamiento y reeducación vocal para que la afección no se torne irreversible.

El trabajo es parte central para nuestra identidad y conforma subjetividades. Nunca hay neutralidad para la salud física y mental de todo/a trabajador/a; según su organización y entorno, puede obstaculizar o promover situaciones saludables. Por eso, como trabajadores de la Educación es indispensable desarrollar estrategias que a través de procesos colectivos y participativos hagan visible lo invisibilizado jerarquizando la promoción de nuestra salud.

En este sentido, desde el Sindicato generamos espacios para pensar iniciativas y propuestas que mejoren la vida en nuestras escuelas, agudizando la mirada en la responsabilidad social, privilegiando al docente, las familias, el trabajo institucional y el territorio. Tratamos desde todos los sectores del sindicato de destacar sinergias para facilitar, impulsar y acompañar al colectivo docente, con el fin de buscar estrategias que se basen en

la prevención y la promoción de espacios saludables.

A modo de conclusión

La construcción de la mirada de la escuela pública se encuentra ligada a los procesos culturales y sociopolíticos históricos que la atraviesan, así como la construcción identitaria y subjetiva de los docentes que trabajan en ella. Ese proceso complejo sufrió cambios transformadores hasta podernos visibilizar como trabajadores.

En ocasiones, miradas opuestas se formalizan en los significados escolares… "la escuela pública… libera, iguala, socializa los saberes … educa al soberano, redime al oprimido… construye los sueños y las utopías… edifica lo público… construye la igualdad…"; y otra mirada, "la escuela es una oportunidad… una ventaja comparativa… nos diferencia y nos califica… para la lucha competitiva" (Gentili, Pablo, *Pedagogía de la igualdad*). Por eso, no nos iguala, nos diferencia.

Entre estos supuestos la sociedad atribuye a la docente o el docente conductas esperables de su rol como tal. El docente es parte de esa sociedad configurando su hacer y su sentir; entre estas miradas opuestas, trata de reconocer su trabajo y realizarse como persona, proceso muy complejo cuando la realidad se presenta tan perversa.

No es de extrañar que algunas de las problemáticas más consultadas por este Equipo y en coincidencia con la Encuesta Nacional de CTERA, sean por sufrimiento psicológico y enfermedades psiquiátricas.

Como Equipo en construcción permanente desde sus saberes, también se generaron algunas respuestas a numerosos interrogantes, lo que nos permite crecer y fortalecernos como un espacio sindical de referencia.

Algunas preguntas que ayudan en el recorrido a abrir la mirada para pensar juntos:

¿La pasión y el compromiso desvían la defensa de algunos derechos?

¿Somos conscientes y nos atrevemos a reflexionar sobre nuestros malestares y nuestras prácticas?

¿Cómo se hace para generar en la actividad diaria el momento para reflexionar: para qué mi tarea?

¿Le otorgamos el valor que tiene a la construcción de redes que sostienen a la comunidad educativa?

Acompañar procesos y luchar por la defensa de los derechos de los/las trabajadores y de los niños y las niñas que asisten a nuestras escuelas es en sí mismo un gran desafío que entrelaza lo ya instituido con lo instituyente, y tensa lo deseable con lo posible. Tenemos muy en claro que la lucha colectiva y la mirada en los otros es el camino. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Revista RSALUD-MAAB S.A., octubre 2012 Nº 3.
- Formación sindical para delegados 2010-2011-UTE, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Gentili, Pablo, *Pedagogía de la igualdad,* CLACSO- Siglo XXI editores, 2001.
- Relevamiento de las fichas del Equipo de Salud.
- Revista Encuesta Nacional de Salud y Condiciones de Trabajo de las/os Trabajadoras/es de la Educación de la Argentina, Miércoles, 18 Septiembre 2019.
- Trabajo sano y seguro, CTERA SRT, noviembre 2014.

Véase Anexo en web: SALUD PÚBLICA. Ley 26.529. Derechos del Paciente en su relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud. Sancionada: Octubre 21 de 2009. Promulgada de hecho: Noviembre 19 de 2009.
https://educacionute.org/wp-content/uploads/2020/04/Blum-de-Galvagni_La-fuerza-de-la-organizacion-colectiva-y-el-trabajo-en-red.pdf

Palabras clave:
Literatura argentina.
Relectura de clásicos.
Trabajo.
Exclusión social.

Relectura del *Martín Fierro*

Un cruce del discurso literario con los planos económico/político/social y la ruptura del trabajo

Carlos Monestés*

¿Qué significa hoy una relectura del *Martín Fierro*? ¿Cuál es nuestra propuesta? Sacarlo de algunos lugares canonizados y proyectarlo a casi 150 años de su aparición. Si bien los contextos económicos y los factores políticos se han modificado con el correr de los años, al igual que en la época hernandiana una parte importante de la población queda afuera, en las márgenes del desarrollo social.

Además de reflejar la sabiduría, refranes, conocimientos de las tareas del campo y la lucha contra la injusticia, el *Martín Fierr*o nos ha dejado expuesta la primera fractura de nuestra historia moderna y pampeana: los gauchos, esos habitantes de la llanura, no son contenidos, van quedando desplazados, a la orilla del nuevo proceso de inversión económica/expansión territorial/mano de obra-salario/exportación.



No queremos avanzar sin referirnos al marco convocante de este Congreso Pedagógico *"Educación Pública en lucha. Lecturas y registros para la convivencia ciudadana*". Existe una conexión directa con lo que expondremos en las siguientes líneas ya que una de nuestras paradigmáticas obras literarias expresa ese quiebre histórico de NO CONVIVENCIA CIUDADANA si lo referimos a los pobladores rurales de ese momento.

Asimismo trataremos de expresar las causas que impiden esa convivencia y cómo esas causas, en el caso de Fierro, tienen que ver con las políticas de Estado y además la centralidad de la escuela en la lucha, las lecturas, los registros que son las raíces para una sociedad mejor.

Todas las crisis económicas en su estadio central conllevan la obturación del trabajo. El trabajo-no trabajo es un instrumento de poder de las clases dominantes. ¿A quién o a quiénes se responsabiliza? A los cambios en los procesos productivos, a la tecnología, a la falta de adecuación de una determinada legislación, a los trabajadores. Recordemos las veces que Menem le decía "nostálgico" a Ubaldini, cuando en realidad se esconde, se elude, se soslaya… la acumulación salvaje del capital.

Abrimos la escena, en consecuencia, a un Martín Fierro trabajador, veremos qué ocurre con él. Dice Hernández en el Canto VI:

Dende chiquito gané
La vida con mi trabajo
Y aunque siempre estuve abajo
Y no sé lo que es subir
También el mucho sufrir
Suele cansarnos ¡barajo!

* Jubilado Docente EMM Nº 1 "Julio Cortázar" y CENS Nº 5. Licenciado en Letras (UNC). Autor de *Diario de viaje; Lecturas, Medios, la Calle; Los gauchos de esta pampa; 2001*. En narrativa histórica, *El Cordobazo y Córdoba 1975: Tosco o Lacabanne.*

Recuperamos nuestras apreciaciones de un Martín Fierro trabajador, lo intuimos, hablamos de él para que se haga presente en la escuela recreado en los miles de pibes que hoy no pueden ingresar al mundo laboral.

Nuestra propuesta es percibirlo desde el quiebre del trabajo en su época, sin desdeñar y valorando las múltiples miradas que hay sobre la obra; es más, nos interesa transmitir al lector toda la riqueza, complejidad y posibilidades de resignificación; por ejemplo, ¿cómo sería hoy una relectura desde la perspectiva de género? Sugerimos algunas líneas de interpretación que pueden coexistir, agruparse, priorizarse, etc.: 1) desde lo antropológico, 2) desde el lenguaje, 3) desde la perspectiva de género, 4) desde las políticas económicas (contexto), 5) desde la biografía del autor, 6) desde la historia de la literatura argentina, 7) desde la poesía gauchesca, 8) desde el movimiento literario romántico, 9) desde la psicología del personaje, 10) desde la polémica y la crítica, 11) desde la dicotomía europeísmo vs. literatura gauchesca, 12) desde la crítica social, 13) desde la exclusión social, 14) desde la parodia, 15) desde la consideración de los pueblos originarios.

Para ubicar el tema tengamos en cuenta algunas fechas. La Primera Parte del *Martín Fierro* es de 1872, conocida como la *Ida*, la segunda de 1878, conocida como la *Vuelta*. Hernández fue partidario de Urquiza, enfrentó el predominio de la ciudad de Buenos Aires. A partir de 1858 instalado en la ciudad de Paraná, capital de la Confederación Argentina, fue taquígrafo de los debates en las sesiones de senadores. Urquiza es asesinado en 1870 y luego de su muerte Hernández milita con López Jordán, el caudillo entrerriano que continúa levantando las banderas del federalismo. En ese ínterin Sarmiento (presidente de 1868 a 1874) pone precio a la cabeza de López Jordán (100.000 pesos fuertes) y a la de Hernández (1.000 pesos fuertes).

Mientras pergeña su obra vive el exilio brasileño en la localidad fronteriza de Santa Ana do Livramento y escribe los primeros versos del *Martín Fierro*; al mismo tiempo en Buenos Aires triunfa el mitrismo, los intereses portuarios tienen las manos libres y la llamada "Campaña del Desierto" incorpora millones de hectáreas acelerando un cambio en escala de la matriz productiva. En este contexto van a comenzar los males de Fierro, en una requisa lo toman por vago (Ley de Vagos) y concatenadamente lo llevan a los fortines (Ley de Levas).

Vamos a experimentar un cruce de este Martín Fierro acosado por la legalidad con el personaje de "Confesiones de invierno", un tema fundacional de nuestro rock nacional editado en el segundo álbum de Sui Generis, conformado en ese momento por Nito Mestre y Charly García. Este álbum aparece días después de la asunción de Cámpora, en junio de 1973. Ambos personajes son marginados, el término más apropiado es "no incluidos", y no es que nunca estuvieron incluidos, sino que estaban y fueron expulsados, cada uno por una operación de épocas y matrices aparentemente distintas.

Confesiones de invierno

Me echó de su cuarto gritándome:
"No tienes profesión"
Tuve que enfrentarme a mi condición,
en invierno no hay sol.
Hace frío y me falta un abrigo
y me pesa el hambre de esperar...
Y aunque digan que va a ser muy fácil
Es muy duro poder mejorar
Quién me dará algo para fumar
o casa en que vivir?
Sé que entre las calles debes estar
pero no sé partir.
Y la radio nos confunde a todos
sin dinero la pasaré mal,
si se comen mi carne los lobos
no podré robarles la mitad.
Dios es empleado en un mostrador
da para recibir
Quién me dará un crédito, mi Señor?
sólo sé sonreír.
Y tal vez esperé demasiado,
quisiera que estuviera aquí
cerrarán la puerta de este infierno
y es posible que me quiera ir.
Conseguí licor y me emborraché
en el baño de un bar.
Fui a dar a la calle de un puntapié
y me sentí muy mal.
Y si bien yo nunca había bebido
en la cárcel tuve que acabar,
la fianza la pagó un amigo,
las heridas son del oficial.

Hace cuatro años que estoy aquí
y no quiero salir.
Ya no paso frío y soy feliz
mi cuarto da al jardín.
Y aunque a veces me acuerdo de ella
dibujé su cara en la pared
solamente muero los domingos
y los lunes ya me siento bien...

Cabe preguntarse qué tiene Fierro en común con el personaje de "Confesiones de invierno" que comienza así: *"Me echó de su cuarto gritándome / No tenés profesión".* A este joven que es echado al grito de "no tenes profesión", le pasan cosas: despojado, sin sol, sin abrigo, en el frío invernal, quizás un futuro que nunca llega, sin vivienda ni lugar. En este proceso trazado de coordenadas de desamparo aparecen escenas dolorosas, no tiene dinero, ve cortadas sus posibilidades de desarrollo. Además, la radio le agrega a todo esto confusión y aparecen en esta situación los "lobos". Un vocablo que ejerce un poder dominante, es fuerte, no deja nada, arrasa. También Dios, ese Dios ha bajado de categoría para colocarse como un comerciante detrás del mostrador. Con la despersonalización, el deterioro y la caída, viene de puntillas un proceso de marginación donde no importa ganar o perder porque se vive en un infierno. Continúa con la cárcel, el apartamiento social y la aceptación resignada de la nueva condición.

Hemos realizado una síntesis de esta canción usando a veces textualmente sus mismos vocablos para trazar un recorrido de cómo se dan los procesos de marginación social y comparar con lo que le ocurre a Fierro, quien es arriado en una pulpería y llevado a la frontera, lejos de su anterior ocupación, habitat, trabajo, vínculos, afectos, como dice él: *"Tuve en mi pago en un tiempo / hijos hacienda y mujer (…). Aquello no era trabajo / más bien era una junción* (Canto II).

El apresamiento de Fierro es la aplicación de un esquema represivo en la campiña donde vivía nuestro personaje. Funcionaba como un mecanismo muy aceitado, en primer lugar la Ley de Vagos, de vieja tradición (esta normativa data de 1822, firmada por Bernardino Rivadavia y Martín Rodríguez), en ella se le exigía al poblador rural la famosa papeleta que acreditaba que estaba conchabado, tenía trabajo, estaba empleado a las órdenes de un patrón, si no era así se le aplicaba la otra parte del mecanismo, la Ley de Levas, un bando de 1815, mediante el cual al "vago" se lo castigaba con una incorporación al ejército de línea durante cinco años, de esta manera se reclutó permanentemente para las guerras civiles y la de la Triple Alianza. En el caso de Fierro el destino eran los fortines.

La vida en los fortines estaba llena de privaciones *"solo una manta peluda / era cuanto me quedaba"* (…) *"No tenía ni camisa / ni cosa que le parezca*" (Canto IV). Tampoco entra en la lista para que le den de baja o recibir una paga eternamente prometida. Llega un momento en que no ve cómo salir de este encerrona y piensa en desertar: *"De sueldo nada les cuenteo / porque andaba disparando" (…) "Van dos años que me encuentro / y hasta aura he visto ni un grullo"* (Canto IV).

Después de desertar, el primer lugar hacia donde va Fierro es a su rancho en busca de su mujer e hijos, pero en vez del rancho encuentra una tapera. En otras palabras, pasa de la aplicación de las leyes de vagos y levas a no tener lugar, es expulsado de su hábitat o de su ocupación, podríamos decir hoy. **El no lugar es un paso más de la marginación,** se queda sin espacio, lo que lo empuja a convertirse en gaucho "matrero": *"¡Tal vez no te vuelva a ver / prenda mi corazón!" (…) "Como hijitos de la cuna / andaran por ahí sin madre / Ya se quedaron sin padre"* (Canto VI).

Si tenemos que agregar algo sobre nuestro personaje es que se encuentra permanentemente encorsetado por la ley y la justicia, la ley es el *leit motiv* que lo acorrala:

La ley es tela de araña
y en mi ignorancia lo explico
no la tema el hombre rico
no la tema el que mande,
pues la ruempe el bicho grande
y sólo enrieda a los chicos
(…)
la ley es como el cuchillo
no ofiende a quien la maneja

Para vincular, hay un pequeño texto de Franz Kafka que no alcanza una página, denominado "Ante la ley" (1915), donde un campesino llega a la puerta de la ley que es un castillo, un guardián le impide la entrada, así

se pasa toda su vida, esperando, y el guardia lo felicita con una palmaditas por haber empleado todos sus esfuerzos en querer entrar. A veces los grandes señores escuchan sus ruegos con indiferencia. ¡Cuánto esperar para entrar en la Ley!

La aplicación de las leyes de vagos y levas continúa con la pérdida de identidad y su marginación, mata a un mulato, en una pulpería, en otra ocasión a un protegido de la autoridad, después al no tener cabida en la sociedad le quedan las tolderías, de trabajador libre en otro esquema de producción a gaucho pendenciero perseguido por el gobierno. Fierro está cinco años con los indios y no quiere volver a la "civilización", los indios le ponen una carpa en un extremo de la toldería. Muere en una epidemia de viruela su amigo Cruz y eso lo impulsa a volver a la "civilización", en este caso acompañado por una cautiva a la que le salvó la vida.

La llegada del Estado al medio rural donde Fierro habitaba también significó la llegada de un andamiaje penal. Obviamente hubo avances en el desarrollo económico y tecnológico, la intrusión del Estado llena un vacío pero su contracara es que su andamiaje penal se aplica respecto al mundo del trabajo.

Así como decimos que **el trabajo ordena, el no-trabajo desordena**, la desprotección de los pobladores rurales estimula la siguiente tríada: miseria-marginalidad-delito, de ahí esa frase que se acumuló y difundió por diversos estratos sociales: "gaucho vago y mal entretenido", en otras palabras es la ruptura de la cadena del trabajo, Producción-Comercio-Intercambio, que es lo que ocurrió en nuestra campaña en esos momentos que bien plasma José Hernández.

Basta ver la vida en los fortines donde lo llevan a Fierro. En el mismo momento que le arrebataban las tierras a los pueblos originarios, se construye una gran planificación que tiene como norte nuevas estancias, exportaciones, embarques. Fierro en el fortín no sabe qué va a ser de él mañana, no tiene futuro. Sufre frío, pelea con armas viejas, se viste con jirones, ve cómo sus superiores se quedan con las tierras, espera estar alguna vez en la lista del salario que nunca llega, consigue tabaco juntándole plumas y cueros al pulpero.

Poner el concepto del trabajo junto a la figura de Martín Fierro es una pelea por ampliar su sentido. Decimos ampliar el sentido porque esta obra ha suscitado una enorme y exhaustiva crítica literaria, política y sociológica, muy entendible dada la significación del personaje y el autor en la historia y literatura de nuestro país. Quizás el hecho de que se conozca más a su personaje –Martín Fierro– que a su autor –José Hernández– habla de ello.

Nos vamos a referir aquí a las apreciaciones de J. L. Borges sobre nuestro personaje teniendo en cuenta la posición destacada de este escritor en la literatura argentina. Borges relata que su madre, Leonor Acevedo, le había prohibido su lectura porque Hernández era partidario de Rosas y los ancestros suyos eran unitarios. Es interesante apreciar en este relato el simbolismo político que el *Martín Fierro* tomó desde sus primeras ediciones, embanderado contundentemente con los caudillos federales. Tiempo después Borges se acerca a esta obra a través de la ficción literaria en dos cuentos: "Biografía de Tadeo Isidoro Cruz" (*El Aleph*, 1949) y "El Fin" (Diario *La Nación*, 1953). Fuera de la ficción literaria y ante el debate de qué obra es más representativa de la literatura argentina, nuestro escritor galardonado se inclina por el *Facundo* de Domingo F. Sarmiento por oposición al *Martín Fierro* al que considera la historia de un gaucho criminal y pendenciero.

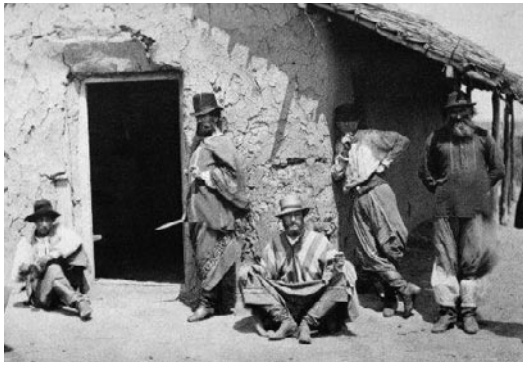
Quizás uno de los méritos más grande del *Martín Fierro* es que pone en palabras y hace visible detrás de su atrayente figura literaria lo invisible: esas relaciones económicas nuevas que terminan arrinconando a los pobladores rurales. De alguna manera nuestra propuesta es contextualizar ese momento de nuevas características de producción y comercialización, de incremento de la extensión territorial y propiedades, porque esto conlleva la visibilización de hombres y mujeres que habitaban el espacio rural. El juicio de Borges sobre el *Martín Fierro*, más allá de cualquier intencionalidad, es parte de una disputa por su significación y resignificación. Sus valores, rebeldía y lucha por la justicia van a tener un plus si lo ubicamos frente al poder de turno como un hombre que ha sido expoliado de su hogar y ocupación, queda

por fuera de las nuevas estructuras que se imponen, y además su historia es representativa de miles de pobladores rurales. ¿Qué otra explicación hay a los miles de ejemplares vendidos a paisanos que no sabían leer?

En ocasiones los adjetivos sobre el comportamiento humano subsumen los contenidos, nuestro personaje puede mostrarse malo, pendenciero, payador, leal, rebelde, cuchillero, héroe, matrero, malentretenido, criminal, valiente, pero también como quería su autor, Hernández, y su propio hermano, Rafael, llama la atención y va a fondo para mostrar las injusticias en ese Estado nuevo que se está haciendo y termina de plasmarse a finales del siglo XIX.

Marginación y penalidad en lo urbano y lo rural

Loic Wacquant, discípulo de Pierre Bordieu, investigador y profesor de la Universidad de California-Berkeley, realizador de dos libros *Las cárceles de la Miseria* y *Parias urbanos* nos da elementos para trazar una similitud entre lo que ocurre en las grandes ciudades bajo la égida del capitalismo salvaje y lo que pasaba antes en la campaña donde funcionaba una tríada inseparable miseria-delito-marginalidad. Esta similitud que hoy encontramos con los llamados "marginales urbanos" tiene que ver con el trabajo y con la ruptura de la cadena Producción-Comercio-Intercambio, que es lo que aconteció en nuestra campaña en esos momentos plasmados por José Hernández.



El quiebre que ocurrió en la economía pastoril incluye el paso de gaucho a peón rural, las nuevas tecnologías, las demandas de los centros internacionales de poder, las modificaciones de la estructura del comercio mundial, el cambio de calificación de la mano de obra. Son todas rupturas y reacondicionamientos que también se dan en el espacio urbano, en las cosmópolis, reproduciendo aquí la marginalidad, miseria y delito que antes existían en la campaña donde se desplazaban los "vagos y mal entretenidos".

El "no empleo" se transforma en "no lugar" y si no hay lugar surge el "mal entretenido" por oposición al "bien entretenido" que es quien se beneficia de la aceptación y la inclusión dentro del sistema. Ayer parias campesinos (mal entretenidos), hoy parias urbanos. Ocurre donde se quiebra el trabajo y aparecen espacios vacíos. Los intereses económicos, que son celéricos, si no son regulados en su dinamismo voraz, tienen como consecuencia el quiebre social.

El Estado, en la época del Martín Fierro, presente en esa campaña que empieza a organizarse, inserto en esa campaña, al desproteger a sus pobladores se convierte en Estado Penal; es decir, penaliza miseria y marginación. Fue el Estado Penal que se fue construyendo a partir del Código Rural de 1865, a partir de tolerancia 0. Tolerancia 0 fue la campaña del desierto que terminó con la existencia de las tolderías y tolerancia 0 fue la aplicación de la Ley de Levas y la Ley de Vagos a los habitantes de esa época, los gauchos.

Las políticas de exclusión social como la del neoliberalismo o la de la oligarquía en esa época conllevan la existencia de un Estado que intenta disciplinar, es lo que ocurría en la campaña en el lugar donde José Hernández escenifica su personaje: la zona de Tandil, Camarones, Tandileufu (Ayacucho), Dolores, Vivoratá, con poca comunicación con Buenos Aires, donde un porcentaje importante de sus pobladores "vagaba", se desplazaba accidentalmente y se identificaba a sí mismos en hábitos, relatos, música, a lo que hay sumar el desgranamiento de las guerras civiles (Batalla de San Gregorio) y la presencia de los pueblos originarios en el escenario político-militar-económico. Todo esto engrosaba una población ambulante y heterogénea que presionaba fuertemente a un Estado que comienza a comprimir.

En el territorio hernandiano encontramos el Tribunal de Primera Instancia en lo Criminal con asiento en Dolores y el Juez de Paz en Pilar. Dolores fue el territorio donde la tierra

se encontraba más repartida, y consecuentemente fue el partido con más concentración de población: un rancho cada 257 hectáreas y 8,7 habitantes por rancho (Juan Carlos Vedoya: "El campo rosista y Hernández"); en Dolores existían dos estancias: la de Parravicini, 17 leguas y la de Anchorena, 10 leguas, la producción era más ovina que vacuna y esto tiene que ver con la presencia de extranjeros más aptos para desempeñar la tarea de pastores. Es necesario recordar que cuando lo llevan preso a Martín Fierro, había en la pulpería un inglés "zanjiador" y un gringo.

El orden social se concentraba alrededor del trabajo y la actividad en la estancia, eso es lo que cuenta y detalla Fierro; también en la pulpería, lugar de contacto, comunicación y diversión. La legislación del Estado llega y va determinando una relación clasista. En este contexto se produce una mixtura entre el anterior patrón libre y este nuevo patrón que se acoge a las leyes, aunque no siempre el ensamble fue bien articulado y sin grietas. Esta situación toma al gaucho en una expansión de la economía, lo afecta, **no su expansión sino cómo se hace la transformación.** Su economía personal se contrae, el circulante de dinero pasa a ser un factor central. Enfrente del paisano van surgiendo los pueblerios, patrones y pulperos, y en el reverso, los fortines, los castigos.

En los años que Martín Fierro transita la pampa no había trabajo estrictamente asalariado, el gaucho estaba incorporado a las tareas de las anteriores estancias, del trueque también, venta de plumas de avestruces, cuero, etc. Era como en las barriadas urbanas actuales donde existe una economía informal, la changa y otros circuitos de producción y comercialización. La generación del 80 es quien tuvo como interés en poner un coto a todo eso, son los famosos códigos que Vélez Sarsfield hizo de derechos y obligaciones de las personas para enfrentar una sociedad y economía informal, subterránea, que tenía infinitas vías de circulación, y el gaucho participaba de todo eso. La legislación impone su peso, realiza una intrusión en esa economía, forzada por la urgencia de los que compraban materias primas en Europa, entonces es muy difícil crear otra economía o asimilarse a la nueva ahí donde es expoliada la economía anterior. Los que siempre piden "reglas de juego claras", obvio en función de sus intereses, nunca respetan las "reglas de juego" de los otros. Y también al gaucho le roban el lenguaje, su origen y desarrollo como poblador de la pampa. Entonces no encuentra espacio político.

Para visualizar el tema de las transformaciones económicas, nos corremos un poco y nos detenemos en lo sucedido durante el peronismo, "Transformaciones con derechos" o "Transformaciones sin derechos". Lógicamente, en 1945 el mundo era otro, en el 17 el emblema del proletariado se había levantado con la Revolución Rusa. No obstante la diferencia de época, podemos hacer notar que durante el peronismo la expansión de la economía se lleva a cabo con una transformación que incluía derechos sin marginación social. Se incorpora el trabajo y los sujetos que lo realizan con derechos individuales y colectivos. La industrialización en la época del peronismo fue muy veloz, quizás más veloz que la apropiación de la tierra por parte de la oligarquía, sin embargo una se realiza con derechos y otra no. Forzando, forzando porque son muchos años de diferencia, podemos establecer una imagen del Código Rural (1865) al Estatuto del Peón (1944).

Si se hace un repaso por la iconografía de la época, en las fotografías de Panuzzi y Gonnet (1866) hay una mayoría de grupos de gauchos en las pulperías comiendo o jugando a la taba, sentados alrededor del fuego o tomando mate, matando el tiempo, en imágenes tan terriblemente similares a lo que podría constituir hoy una imagen de los grupos urbanos bebiendo y conversando en las calles. Desde el discurso del poder estos grupos fueron y son criminalizados, a veces tangencialmente y a veces en forma directa. En la época de Fierro una expresión nítida fue el aumento de la población carcelaria, a Fierro lo agarran para incrementar la población fortinera. Las reglas de la campaña y la existencia de los fortines era tolerancia 0.

Creo que si logramos ubicar a nuestros alumnos en esta comprensión del *Martín Fierro* claramente lo traemos al presente, su presente en la comprensión de que siempre está vigente el derecho a un trabajo justo y digno.

Palabras clave:
Memorias.
Memoria institucional.
Patrimonio.
Políticas públicas.
Derecho y deber.

EL PATRIMONIO PÚBLICO

como oportunidad de **conciencia pedagógica**[1]

Raquel Papalardo* y
María Isabel Houlston**



Introducción

La formación pedagógica de docentes se dirige preferentemente a su urgente intervención en las aulas y las condiciones para el aprendizaje. Salvo contenidos referidos a aspectos socioculturales no se establecen temas diferenciados acerca del sentido y el cuidado de lo público, con sus respectivos procedimientos. Pero a poco de andar por las escuelas surgen otras urgencias que nos remiten a la supervivencia de estas instituciones.

Es cierto que subyace en un ideario profesional originado en los debates y tensiones acerca del Sistema Escolar y la Ley 1.420 que promueven de manera casi inconsciente la defensa del patrimonio público. No solo por parte de quienes trabajamos en estas escuelas y el colectivo pedagógico, sino también por parte de padres, estudiantes y la comunidad en general.

La Escuela Normal Mariano Acosta padeció crisis patrimoniales que pusieron en riesgo su identidad y persistencia: lo centenario se había vuelto difícil y hasta se le caían los techos. Se trata entonces de la trayectoria reciente de esa institución y el modo en que fue tratado su carácter de monumento histórico público. Se trata también de la resistencia a pesar del debilitamiento de la

1 El título completo de esta ponencia es: "El patrimonio público como oportunidad de conciencia pedagógica y la necesidad de la memoria institucional. Experiencias del Mariano Acosta y reflexiones entre las políticas públicas educativas, los actores de la sociedad civil desde la escuela y la defensa del patrimonio escolar". Véase texto completo en sitio web: https://educacionute.org/xxiv-congreso-pedagogico-2019-trabajos-finales/

* Profesora de Geografía, Licenciada en la Enseñanza de la Geografía, Especialista en Educación en Ambiente y Desarrollo Sustentable, Diplomada en Gestión Educativa y en Gestión Cultural. Ex Rectora de la Escuela Mariano Acosta, Ex docente en el ISP Dr. J. V. González.

** Profesora de Filosofía. Licenciada en la Enseñanza de la Filosofía. Gestora Cultural. Vicedirectora de Nivel Medio Normal Nro. 5. Profesora Nivel Terciario Escuela Normal Nro. 2 Mariano Acosta.

soberanía pedagógica y de sus actores, debilitamiento que permitió considerar como natural y preferible la escuela privada.

Hoy sabemos además que "desescolarizar" es un proyecto político gradual y persistente a lo largo de años, que se instala en el sentido común colectivo y promueve escuelas débiles comenzando por su infraestructura y las condiciones de aprendizaje. Como afirma Adriana Puiggrós las políticas educativas internacionales impulsan la ofensiva neoliberal, promueven el individualismo pedagógico y el mercado educativo atrás de valores tradicionales neoconservadores. En suma intentan borrar las identidades escolares y la probable flexibilización laboral, en tanto los cargos y horas de los docentes no son propias [Puiggrós, A., 2015]. Ese proyecto político se hace visible de manera dramática cuando hay un episodio que remite a la inseguridad con que se trabaja, enseña o aprende y se generan víctimas como en el caso de los compañeros de Moreno. El deterioro, en cambio, es gradual y acumulativo en lo cotidiano.

Es necesario diferenciar dos etapas en la experiencia del pasado patrimonial institucional reciente:

1. El momento de la emergencia edilicia: se trata de los acontecimientos que generaron conciencia pedagógica social y comunitaria frente a las pérdidas, y la amenaza de fragmentación institucional. Simultáneamente comienza una preocupación por el destino de documentación y materiales ante los hongos y la humedad, generalmente desplazados de manera acumulativa no cuidada. El edificio histórico y las aulas se transformaron en una experiencia crítica para toda la comunidad.

2. El segundo momento es la convocatoria de especialistas pedagógicos y técnicos del tratamiento de hechos históricos educativos. Se trata de una intervención organizativa y pedagógica en relación con la memoria institucional.

El presente trabajo se refiere al primer momento como la experiencia de la comunidad que se traslada a una crítica de las políticas públicas educativas en tanto no consideran de manera clara el cuidado del Patrimonio y la historia institucional. Es esa experiencia la que impulsa las decisiones de los directivos en alternativas y acciones de rescate y cuidado. Respecto a esto último es necesario volver a aclarar que no siempre hay actualización docente en materia de Patrimonio. De modo que nos dirigimos al pasado como quien se predispone a un camino a descubrir. Es frecuente que se trate de una cuestión de especialistas, de cuestiones no urgentes para la enseñanza. Y por tratarse de escuelas públicas en tiempos neoliberales de algo no atendible. Tenemos tantos problemas, además de las dinámicas propias del contenido a enseñar, o la estabilidad y el acceso al puesto de trabajo, que generalmente corremos la dimensión de la infraestructura y la llevamos como podemos. Hasta que los edificios se caen y ya no hay condiciones de enseñanza.

El caso del Mariano Acosta y la defensa de su Patrimonio remiten a una cuestión que va más allá de esta escuela. Todos fuimos conscientes de la importancia de no aflojar en las luchas por el Patrimonio… "Si al Acosta le pasa esto qué podría pasarle a otras escuelas públicas que no cuentan con representaciones sociales de trayectorias reconocidas." En parte tenemos que reconocer que el inicio dramático del problema patrimonial (2004) se da en un gobierno democrático que valoraba la educación pública y los derechos de estudiantes y docentes. Había escucha y diálogo en la negociación frente a demandas de la sociedad civil. Pero una cosa es la eficiencia al ejecutar y otra cosa es la intencionalidad política.

Nos preguntamos siempre qué hubiera sucedido en un período más crudo con mayor ofensiva de un gobierno neoliberal. Más allá de lo contrafáctico del interrogante, este trabajo sostiene estar preparados para esas ofensivas, y el alerta debe ser la comprensión de las políticas públicas educativas, que se implementan cotidianamente en movimientos sordos y poco visibles.

Relación Patrimonio - Escuela - Estado

Es cierto que las instituciones públicas tienen historias fundacionales sin edificios propios pero una vez conseguido pasan a

ser parte del patrimonio cultural y barrial. La amenaza real desafiaba la idea misma de edificio protegido como monumento histórico, que comenzó a percibir como un devenir azaroso.

Esta ideología es básicamente la que fue resistida desde la comunidad de padres, estudiantes, egresados, maestros, profesores, centro de estudiantes, entidades gremiales y directivos. Y dio lugar a acciones propositivas enfrentando los acontecimientos de una crisis patrimonial.

También es un camino que señala la necesaria formación e información para el cuidado de lo público. Y nos permite revisar cuestiones como el acceso de la sociedad civil en los problemas concretos de las escuelas. Además de una manera de entender a la escuela como institución participativa y democrática.

Como registro de experiencia conviene distinguir algunos niveles de análisis en que se movieron las cuestiones de Patrimonio:

1. El Patrimonio en tanto la escuela remite a un hábitat con bienes físicos, los materiales para las condiciones de enseñanza, aprendizaje y convivencia. Es el plano cotidiano de las necesidades, las cuales generan diversos tipos de intervención por parte de docentes y directivos.

2. El Patrimonio en tanto un edificio histórico como resguardo de una historia institucional. Aquí hay un plano material (paredes, circuitos, diseño, documentos, objetos). Pero también hay un plano inmaterial y narrativo que circula a cargo de las voces de diferentes generaciones (como escuela elegida por padres o expresiones de pertenencia y el "ser del Acosta", por ejemplo).

3. El Patrimonio institucional como aporte a la Historia Educativa, en tanto se encuentra en ella lo necesario para efectuar observaciones y reflexiones de la cultura escolar en los diferentes momentos.

Aclarado esto conviene también considerar la cuestión del Patrimonio como la relación posible y tácita con el Estado. Generalmente se asiste temeroso en nuestro desempeño con la cuestión estatal y además lo patrimonial remite por momentos al "respeto" por los sumarios y prácticas de auditorías.

Podríamos interrogarnos junto con Elsie Rockwell y sus experiencias institucionales en demanda de pregunta: *¿Cómo se encuentra el Estado dentro de las instituciones?* En lugar de ver cómo ellas se encuentran dentro del Estado (Sistema Educativo). Porque es obvio que las Políticas Públicas Educativas son circunstancias administradoras. Se refiere Rockwell a la necesidad de reconstruir relaciones y procesos concretos que muestren cómo la sociedad civil y la sociedad política permean la vida cotidiana de las instituciones.

Y añade que cuando se explica "la escuela" aparece de manera inmediata el criterio jurídico de institución (en este caso para la formación social). De ese modo la escuela es el Estado (Escuela=Estado). Y tiene un poder que establece, legitima y garantiza mediante coacción el orden institucional.

Pero es necesaria una visión más antropológica que jurídica para la Escuela real. De ese modo la Escuela es "el escenario de formas históricas en la trama de una sociedad civil con sus luchas y procesos, que por la actuación de ciertos sujetos explican la continuidad o el desplazamiento de una institución en la historia" [Rockwell, 2018].

Esta idea de sociedad civil es muy potente porque muestra el movimiento hacia la Asociación y la práctica colectiva para sostener una institución. Más allá de la necesidad del Estado para el financiamiento, la ejecución de obras y la garantía de los recursos, vimos en el caso del Acosta cómo los padres y la organización estudiantil impusieron al Estado la solución y hasta los plazos para el retorno al espacio escolar, además de las exigencias para el edificio histórico. Y no fue solo en la emergencia: desde el año 2000 trabajaban el acompañamiento de reivindicaciones sociales y resistencias del nuevo escenario pedagógico junto con los reclamos edilicios.

Enfrentado a esta rica experiencia con la idea de sociedad civil, un Estado que mira mediciones, hace ranking institucional y si

es posible que lo edilicio se quede quieto hasta desaparecer lentamente. La misma asignación de vacantes hecha tecnológicamente anula la presencia de la sociedad civil con padres o estudiantes que activamente eligen una escuela.

La crisis edilicia y la necesidad de la memoria del pasado fundacional y reciente

Comenzamos aquí con un intento narrativo de nuestra experiencia con el pasado y las acciones de memoria que se derivan de una crisis edilicia. Comprender que la relación entre memoria e historia en el devenir cotidiano de la escuela se hizo con mucho esfuerzo de la comunidad, es algo que contribuye al reconocimiento de quienes participaron y construyeron esa experiencia.

Difícil es pasar a otros todas las herramientas propias de esas acciones de cuidado del Patrimonio. Pero, teniendo en cuenta que en materia de escuelas y enseñanza científico social no es posible una réplica, ya que partimos de diferentes experiencias y contextos geográficos y sociales, intentamos por lo menos que sean una fuente de motivación y creatividad para construir y fundamentar la necesidad del cuidado del patrimonio tangible e intangible en cada escuela pública.

En cualquier caso, como todo acto de memoria es una aventura, a veces personal, a veces grupal, hacia un lugar que no vivimos, puede servir para hacer descubrimientos acerca de nosotros mismos e incluso para reforzar la mirada pedagógica.

El acontecimiento por delante de la historia

Respecto al inicio de nuestra experiencia digamos que en el tránsito a una nueva década, promediando la primera del siglo XXI (2006), se inauguraba un clima general de época sensible a lo actuado y vivido en el pasado. La inminencia del Bicentenario fue una compuerta en la comunidad nacional para la disposición a la memoria en todas las instituciones.

En el caso de nuestro contexto institucional, como una de las Escuelas Normales más antiguas, dedicada a la formación docente, el pasado escolar se hubiera centrado en sus más de 130 años de vida en camino a su 140º aniversario y todo permitiría suponer en principio una disposición celebratoria. La escuela tenía un reconocimiento a nivel nacional como Patrimonio Histórico Nacional en cuanto a lo edilicio.

Sucedió que lo cronológico y el prestigio pedagógico no fue lo determinante para poner en acto la memoria. El deterioro de la escuela y especialmente la caída de sus techos nos hablaban de sucesivas políticas públicas. Ninguno de esos episodios nos conducía como sujetos activos en la escuela a una celebración ritualista, acrítica, con un pasado de fuentes a reproducir en algún discurso. Los moldes de las conmemoraciones estaban vaciadas de sentido. Solamente la presencia afectuosa del doctor Manuel Sadosky, como egresado que quiere mantener el recuerdo agradecido a su escuela, y la de otros exalumnos, acompañaban una tarea áspera y solitaria, a la espera de respuestas de un sistema educativo que se corría de la urgencia institucional.

En diciembre del 2004 Infraestructura Escolar ejecuta un Proyecto de intervención edilicia destinado a su mejora. Las consecuencias de esa obra fueron de enorme impacto en la experiencia educativa. Se dieron numerosas pérdidas (escaleras de mármol de Carrara, cielorrasos originales, columnas construidas en la fábrica Vasena, butacas históricas del Aula Magna, etc.).

El desorden producido por agentes materiales propios de una construcción y el abandono de documentos y objetos en medio de la misma, dado que no se podía ingresar para su cuidado, era considerado un imposible no impuesto por nosotros, que afectaba el trabajo, la supervivencia y la unidad de la institución.

Se registran las acciones de la Asociación Cooperadora ante la Comisión Nacional de Museos y la presentación del Proyecto MUMA (Proyecto Museo Mariano Acosta, 2005).

La Vicedirectora del turno mañana eleva al Rector las reflexiones de la representante de Patrimonio Histórico Nacional. Al año si-

guiente (2006) se recibe la respuesta de la Comisión Nacional de Museos.

Veníamos entonces de los años en los que la imagen y la identidad institucional habían sido sacudidas por las condiciones de aulas y demás ámbitos. Sobreviene el episodio de caída de cielorraso en el Nivel Primario. Circunstancia especialmente movilizadora de la comunidad. Se llega a suspender el lazo social por la dispersión de los niveles educativos en diferentes instituciones y lugares de la Ciudad (2007). El dolor de los exalumnos, algunos ya padres, la preocupación de los docentes, autoridades y estudiantes, se resumían en un enorme sufrimiento institucional, que sin embargo nos dejaba una enseñanza: el cuidado del Patrimonio y de los vínculos pedagógicos dependían de los integrantes de la escuela.

Se trató, en principio, de volver a estar todos juntos y en un espacio digno. Habíamos deambulado, padres, docentes, estudiantes y exalumnos, en diferentes enfrentamientos con organismos oficiales del sistema educativo y jefatura de gobierno para garantizar las inversiones necesarias para la reconstrucción. Unos padres coordinaron de manera proactiva una Comisión denominada "Comisión Técnica de Padres".

El cuidado del Patrimonio y las condiciones educativas fueron luchas de un presente amenazador sostenidas en la idea del pasado importante de la escuela pública. Nuestra escuela era una sobreviviente en la estructura y la arquitectura magistral diseñada por el arquitecto Francisco Tamburini.

Entretanto algunos padres, en una especie de acción pasiva, retiraban a sus hijos de la escuela en un intento por evadir el desastre de la comunidad: se daba un desgranamiento por huida.

Era imprescindible comprender los momentos fundacionales, evitando un retorno que idealice el pasado y rechace todo presente. Comprendimos que nuestros techos habían sido una metáfora del descuido y falta de control de lo público. Afuera algunos docentes, también familias, escuchaban comentarios amenazantes, de un realismo escéptico, como: "El Acosta ya fue".

Mármoles y objetos históricos habían desaparecido de otros edificios públicos, sigilosamente, en prácticas de anticuarios y codicias, o de destrucción porque el Estado no miraba ni cuidaba. Se había activado una "fantasmática", como diría Lidia Fernández desde el análisis institucional; no sabíamos dónde estaban partes retiradas del edificio por la construcción y empezábamos a sospechar que algunas de ellas eran irrecuperables. Algunos habíamos visto destruir los ornatos del techo a mazazos (2004), con anuencia de los referentes de arquitectura escolar y patrimonio, para dar lugar a los nuevos implementos de calefacción.

Los maestros, profesores, padres, estudiantes y el resto del personal comprendimos en carne propia la política educativa, el financiamiento y su relación con la ética y la dignidad de la institución pública. Y hasta habíamos aprendido cuestiones técnicas de ingeniería y construcción. Pero especialmente entre todos cuidábamos el lazo social interrumpido que estallaba en malestar, generando un clima de desconfianza hacia el futuro. El presente era más que incierto cada día: la Escuela Normal se había dispersado en ocho sedes. Por tanto faltaba otra reconstrucción, quizás la más difícil.

Experiencias de Asambleas con Padres

Los que trabajamos en las aulas sabemos del potencial de la pregunta. Algunas preguntas ya habían surgido dramáticamente en la memoria de egresados y padres durante asambleas nocturnas en el hall de entrada. Los interrogantes acerca del pasado de esta escuela eran muy simples y había que recuperarlos para aportar a la reconstrucción.

- ¿Qué concepción de la Educación Pública sostenían aquellos que convocaron al mismo arquitecto de la Casa Rosada y del Teatro Colón?

- ¿Cuál fue la idea de monumentalidad educativa en el medio de la nada? (Todavía no se había extendido demográfica y urbanísticamente la Ciudad. Llegaba hasta Callao, la calle se llamaba a fines del siglo XIX Av. De las Tunas, y en sus inmediaciones había fábricas de ladrillos y tejas).

- ¿Qué visión integral de lo público de otros momentos se dirigía a la fundación de las escuelas y simultáneamente a los centros de salud pública en Balvanera?

- ¿Quién y por qué decidió que Balvanera tendría que alojar en 1899 a una escuela de maestros?



Fachada Escuela Normal de Profesores 1890. Archivo Histórico Armenia Euredgian.

Esas preguntas resonaban en un presente, en el cual, y desde el pasado inmediato de los años 90, las políticas públicas de la jurisdicción habían declarado sutil y abiertamente que la idea de "palacios educativos" era obsoleta y el Estado no podía sostenerlos. Las políticas económicas a partir de 1976 habían instalado discursos acerca del carácter de "gasto" de la escuela pública. Los que siguieron había replicado esa visión económica, tal vez exitosa para algunos y útil para la demolición jurídica y material de lo público.

Intervenciones y reclamos, los derechos de los estudiantes

A partir del año 2007, el grave problema edilicio impactó muy fuertemente en lo académico y vulneró todos los derechos. Se había perdido hasta los espacios de recreación: el patio de la escuela se transformó en un obrador. Mudanzas a edificios desconocidos, los juegos de pelota y todo tipo de extrañezas deterioraron la convivencia. La pérdida de sus espacios los puso en la calle.



Eso dio por resultado una intensa participación de los estudiantes en búsqueda de la recuperación de lo perdido. Cabe señalar que ellos y ellas contribuyeron a la unidad de la comunidad educativa. Un CESMA con estructura horizontal generó un espacio de debate y de lucha para incorporar activamente a la mayoría del alumnado en una participación crítica y responsable.

La tarea conjunta de la comunidad frente a la desazón y ansias de propuestas hizo que el CESMA interviniera, ante las faltas de respuestas de una gestión oficial, en la toma pacífica de la Jefatura de Gobierno que culminó en un acuerdo propuesto por la Comisión Técnica de Padres para regresar en un mes a la escuela.

Los hechos ocurridos en todo el proceso de reconstrucción edilicia hasta la caída del cielo raso generaron desconfianza y desesperanza entre estudiantes, docentes y familias, por ello los primeros se convirtieron en el motor de defensa de lo público a través de protestas y de luchas por recuperar su escuela.

Con las acciones de estudiantes pudimos junto a la comunidad recuperar la casa que habíamos perdido por la invisibilidad de las decisiones del Estado.

Todo lo anterior nos colocaba en un lugar de resistencia histórica: cuidar lo público cuidando la trayectoria y las personas que participan de la escuela. Y esto obligaba a levantarnos apoyados en la memoria, la historia y la toma de posición política de una institución. La Educación y la memoria son "derechos". Era también nuestro "deber" y decisión sostenerlos.

Darle un marco histórico a la práctica de la memoria supone el auspicio de los directivos que abren el material del pasado y la decisión autónoma de docentes, entre ellos los de Ciencias Sociales que sumaron a

quienes, desde otras áreas, manifestaban compromiso. Esa fue nuestra experiencia, y en el caso nuestro el punto clave fue la apertura al nivel de Formación Docente.

Respecto de los estudiantes, era fundamental recordar que la vida de un niño o un adolescente arma su presente en la experiencia que transcurre en su casa escolar, de modo que el pasado del lugar donde aprende está al servicio de su autoestima. Ser del Acosta, haber ido al Acosta, y otras formas del discurso cotidiano no se refieren a una selección social, sino a las características que lo "cotidiano vivido" tiene en una institución pública, con la fuerza expresiva que da impulso a la vida social.

La cuestión de las familias, que cumplieron con la vieja tarea de ciudadanía al sostener lo público defendiendo la escuela, fue un aspecto clave en la institución. Numerosas asambleas nocturnas, con la conformación y consultas y asesorías técnicas, dieron muestras de esta participación sentida y promovida activamente por ellos. Los padres no estaban todos unificados, algunos tenían suspicacias por enfoques diferenciados frente a la crisis. Lo cierto es que dimos lugar a las acciones y los reclamos por cuanto sin los padres no podíamos hacer mucho: la recuperación era un trabajo muy débil sin ellos.

Egresados y las prácticas de memoria como prácticas de esperanza

Otro aspecto importante de la sociedad civil a lo largo del tiempo son los egresados. Los que se hacen presente todos los años para celebrar su pasaje por la escuela, pero también los que estaban presentes para sostener y rehacer la historia institucional desde sus vidas. Cuestiones biográficas, narrativas de época, acompañan la idea de pertenencia. Y aunque nunca se recuperen esas etapas de la vida, se dirigen en determinada fecha a un encuentro para recuperar los espacios vividos: tienen la necesidad de comprobar la permanencia del edificio escolar y todos los espacios. Esos egresados, algunos padres y abuelos de los estudiantes del presente, son los que emocionados reclamaban la recuperación del patrimonio institucional.

Leopoldo Marechal, el poeta, egresado maestro de nuestra escuela, nos podría acompañar cuando invitaba al Centauro a un viaje [Marechal, 1940,"El Centauro"]. Claro que, en nuestro presente, no se intentaba retornar a la antigua Av. De las Tunas cercana al edificio centenario ni al espíritu fundacional del siglo XIX. La fuerza poética del pasado lo expresaba claramente. Las "firmes columnas" sostienen la identidad institucional a través de sus espacios físicos.

Si la memoria es un derecho y un deber, es una obligación educativa preservar el Patrimonio y descubrir señales de las instituciones en tiempos fundacionales. Según Jerome Bruner, quizás el pedagogo que más dio paso a la reflexión de aspectos socioculturales, no solo las mentes crean cultura sino que simultáneamente la cultura crea las mentes. Por ello tenemos la obligación de preservar el conocimiento del pasado, no como pasado inerte apilado, sino como el que nos recuerda esfuerzos, luchas, debates, logros y pérdidas. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Puiggrós A., *Imperialismo y educación en América Latina,* Buenos Aires, Ediciones Colihue, 2015.
• Rockwell, Elsie. "Vivir entre escuelas: relatos y presencias". *Antología Esencial.* Buenos Aires. Clacso, 2018.
• Marechal, Leopoldo, "El Centauro", Buenos Aires, 1940.
• González, M.P. "La Historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura". Los Polvorines, UNGS. 2014.
• Grimson, A. "Los mitos de la educación". *Le monde diplomatique.* Edición especial. UNIPE. Febrero-marzo 2015.

Véase texto completo en página WEB:
https://educacionute.org/wp-content/uploads/2020/03/Papalardo-y-Houlston_El-patrimonio-p%C3%BAblico-como-oportunidad..-1.pdf

6 Espacios y articulaciones en el Nivel Primario

“Venga la esperanza” / Jornada de Primaria 2019



“Venga la esperanza,
venga sola a mí
Lárguese la escarcha,
vuele el colibrí
Hínchese la vela,
ruja el motor
Que sin esperanza
¿dónde va el amor?”[1]
Silvio Rodríguez

2019 fue un año signado por las luchas para derrotar el ciclo de revancha neoliberal encarnado en el gobierno de Cambiemos. Resistir el avance de políticas neoliberales, la destrucción de derechos sociales y laborales y la caída de los trabajadores en la distribución de la renta mientras se construía una alternativa real, se transformó en una tarea ciclópea de todo el campo popular, y de lxs trabajadorxs organizadxs en particular, que rindió sus frutos con el cambio de signo de gobierno nacional.

En este contexto, lxs maestrxs de Primaria participamos del XXIV Congreso Pedagógico de UTE en 2019 con nuestras producciones y con el desarrollo de la Jornada de Primaria. Luchas políticas, sindicales y pedagógicas se entrelazan y nos atraviesan intensamente. Un ejemplo clarísimo sucedió en la Jornada de Primaria de nuestro XXIV Congreso. ¿Cómo no atesorar ese momento en que nuestra candidata y actual Secretaria General de UTE con los 250 maestrxs presentes, configuraron una estrategia para derrotar el avance del gobierno contra el estatuto docente que rompería la designación por orden de mérito?

Así, mientras nos apropiamos del conocimiento que producen nuestras prácticas en torno al vínculo pedagógico, la democratización de saberes y la construcción de poder en la escuela, peleamos por nuestros derechos como trabajadores.

Y viceversa: la lucha por nuestras condiciones de trabajo, condiciones de enseñar y

aprender, es parte de las luchas populares por la Escuela Pública y por el derecho a una educación que nos ayude a ser más humanxs, más felices.

Esa es nuestra identidad histórica. Angélica Graciano nos dice que les docentes tenemos *"una vocación muy comprometida con los destinos de la Escuela Pública y en eso las maestras fueron pioneras desde 1884. Así que tienen una 'marca en el orillo' que cada vez que hay un conflicto crítico se evidencia. Me genera mucha esperanza".*[2] Esa "marca en el orillo" se hace visible en cada uno de los textos que nuestrxs compañerxs generaron a lo largo del XXIV Congreso.

El compromiso con el/la otrx, la voluntad de transformación hacia sociedades más justas e igualitarias, el perseverante esfuerzo en pos de la democratización de las relaciones y los saberes atraviesa todas las reflexiones y se estampa en cada una de las líneas de intervención sindical, pedagógica y didáctica.

A la vez, emociona pensar/leer estos trabajos a la luz del contexto socioeconómico, político y hasta institucional, tan contrario a los intereses populares, en el que fueron producidos.



Pero esa es nuestra impronta. Promover diálogo, habilitar voces cuando el autoritarismo acecha. Pensar a lxs niñxs como sujetxs de derecho frente a un modelo de pobreza y exclusión. Aportar a la construcción de identidades colectivas, plurales, en tanto asumimos la diversidad de formas de saber y de producir cultura, igualadoras en tanto miramos a nuestrxs niñxs y nos miramos reconociéndonos sujetos de la historia.

Capaz que este sea uno de los logros de nuestros Congresos Pedagógicos y sus Jornadas, del proceso de encuentros y textos que genera: *permitirnos tiempos y espacios para pensar cómo vamos enhebrando las micro-resistencias y producciones de las escuelas, sus maestrxs y comunidades, con las luchas del campo popular.*

Y así vamos contruyendo posibilidades para que "venga la esperanza" aun cuando después de dar vuelta la hoja del neoliberalismo en el gobierno, la situación que se abre con la pandemia del coronavirus nos exija redoblar esfuerzos y cuidados apoyando y exigiendo mayores niveles de presencia del Estado. Una oportunidad y un desafío enorme, sobre todo cuando "los dinosaurios piensan (y buscan cómo) volver".

Los invitamos a leer a estos "Maestrxs del Pueblo". En palabras de nuestra secretaria general de CTERA, Sonia Alesso: *"No somos héroes, no somos apóstoles, somos trabajadorxs de la educación, conscientes de esta época que vivimos. Somos obstinadamente docentes. Tenemos la solidaridad y el compromiso de este tiempo, sabemos que las tizas siguen escribiendo la historia y que esta historia, más temprano que tarde, alumbrará tiempos mejores, tiempos de esperanza, tiempos donde los abrazos vuelvan a encontrarnos en las aulas."*[3] ■

1. Silvio Rodríguez, "Venga la esperanza", canción, en *Silvio Rodríguez en Chile*, 1990, Ojalá discográfica.
2. Entrevista a Angélica Graciano, Boletin de Primaria, UTE, febrero de 2020.
3. Sonia Alesso, en La Solidaridad Docente, El cohete a la Luna, 19 de abril de 2020.

Irina Garbus
Secretaria de Educación y Estadísticas

Natalia Militi
Secretaria de Educación Primaria

Palabras clave:
Educación.
Arte y nuevos escenarios.
Educación Artística.
Prácticas del Lenguaje.

Leer volando

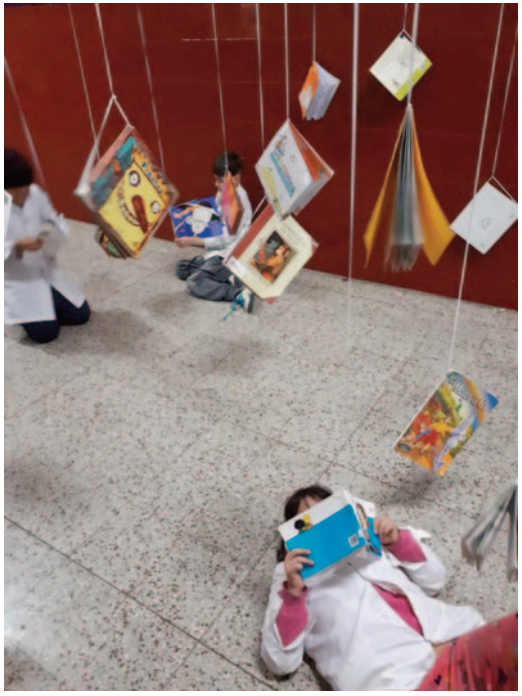
Instalación estética-creativa

Karina Viviana Ansaldo* y Juan López**

Lean mucho. Lean todo.
Lean lo que dicen las miradas.
Lean los gestos. Lean lo que se dice sin palabras.
Lean historias. Lean lágrimas en pañuelos.
Lean libros nuevos, viejos, prestados.
Leer educa, salva, abre, acompaña.
Leer te hace libre.

Para comenzar…

En la presente ponencia compartiremos una reflexión pedagógica vinculada con la experiencia de trabajo docente que desarrollamos en la Escuela Nº 20, D.E. Nº 11, "Antonio Alice", en la Ciudad de Buenos Aires. Fue un trabajo articulado entre la Biblioteca de la escuela, sexto grado y Nivelación. Contamos con una instalación estética-creativa en los espacios escolares de tránsito, donde se invita al lector a mirar y leer un libro desde otra perspectiva, como una obra de arte y poder zambullirse en una lectura plácida. La instalación cumple con el objetivo de una pedagogía que nos invita a hacer visibles lugares de los edificios educativos, intervinién-



dolos desde el arte para habilitar espacios de placer, en este caso vinculados a la lectura.

El trabajo colectivo no solo ha sido organizador de la tarea pedagógica, también fuimos construyendo una mirada sobre la acción de los y las estudiantes con la propuesta que interpela los espacios comunes de la escuela y los hace resignificarse.

Esta ponencia busca dar a conocer el trabajo que les docentes de Biblioteca y Nivelación y los estudiantes realizaron, desde la selección de los ejemplares hasta su presentación a los y las estudiantes de primer ciclo. Resaltamos el compromiso que hubo en el trabajo conjunto, desde los estudiantes que usaron el arte como motor de su aprendizaje y el espacio que elles construyeron y se apropiaron poniendo la voz y el cuerpo, y desde nosotres que nos entusiasmamos por una propuesta que tenía mucho de disruptivo desde su origen y que terminó demostrando que el arte permite construir un escenario en el cual circulan miradas, lecturas y emociones.

Comenzamos con encuentros entre docentes en las instancias de principio de año, con las planificaciones y los proyectos, en la organización anual de los actos escolares, con los objetivos de la institución y demás

* Bibliotecaria profesional. Diseñadora de modas (Cetyc). Estudiante de tercer año de Psicopedagogía, Nuestra Señora de la Paz.
** Profesor de Nivel Primario. Especialista en Educación Sexual Integral (escuela de maestros). Estudiante de segundo año del Profesorado de Danzas Folklóricas Nº 2 "Jorge Donn". Conductor del programa de radio "Certezas de a pie" (cuarta temporada).

necesidades relativas al trabajo docente. En ese contexto, docentes de Biblioteca y de Nivelación reafirmamos acuerdos, nuestro compromiso de que los estudiantes de Nivelación tengan protagonismos en las propuestas, exploren, conversen y también piensen cómo decir lo que aprendieron. Reafirmar el marco en donde pensamos a les estudiantes como mediadores de cultura y relacionarlo con un segundo acuerdo "hacerlo con una intervención artística, que sea disruptiva y lúdica".

El Proyecto Grados de Nivelación surge para dar respuesta a la problemática vinculada con la cantidad de niños y niñas en edad escolar que, por diferentes razones, nunca asistieron a la Escuela Primaria; dejaron de asistir por un período mayor a dos ciclos lectivos; o en caso de haber dejado de asistir por un período menor, tengan dos o más años de sobreedad para el grado de escolaridad al que les correspondería asistir por su edad. Resulta necesario definir políticas que tiendan a la incorporación a la Escuela Primaria del total de la población infantil en edad escolar. En este sentido, este proyecto se enmarca en las políticas más amplias de esta Secretaría vinculadas a mejorar las trayectorias escolares de los chicos y chicas de la Ciudad de Buenos Aires (Proyecto Grados de Nivelación. Resolución Ministerial, 2003).

En la escuela contamos con un grado de Nivelación con un profesor de la planta funcional de la escuela. Es una gran oportunidad ya que los y las estudiantes transitan las mismas materias curriculares que el resto de los grados. Al ser un grado con una matrícula reducida, los y las estudiantes comparten sus conocimientos y experiencias en un espacio sin tantas miradas que activan sentimientos de vergüenza. Esto posibilita sortear una dificultad muy grande, que les niñes pueden atravesar cuando comparten los grados comunes, y sienten que no pueden cumplir con aquello esperado por la gradualidad tradicional de la escuela.

Esta modalidad nos permite incluir a les chiques que quedaron por fuera del sistema educativo. Respondiendo, como escuela, a una conflictividad social que da cuenta de exclusiones que circulan a nivel social y se traducen en los espacios escolares. Recuperar o retransitar los espacios educativos es un gran desafío para les chiques y para las propuestas pedagógicas de les docentes.

La Biblioteca es un ámbito educativo-alfabetizador, los estudiantes tiene un asiduo uso de ella. Teniendo en cuenta las distintas necesidades, y haciendo foco, no solo en lo académico, sino también en las carencias afectivas, se decidió emprender un proyecto donde se ubica el grado de Nivelación como protagonista principal. Siendo una escuela intensificada en Arte, toda actividad tiene una mirada estética, consideramos que una instalación artística es la mejor forma de presentar el producto final de este proyecto.

El Diseño Curricular dice: *"Se da importancia al rol de la biblioteca escolar al proponer que se constituya como 'una comunidad de lectores', 'que permita a los alumnos adentrarse en el universo literario, prepararse para la vida académica y ejercer su derecho como ciudadano crítico' y al concebir a la lectura como práctica que atraviesa los aprendizajes, como instrumento privilegiado de adquisición de conocimientos"* (p. 66).

Y agrega: *la propuesta curricular desde la Biblioteca debe contribuir a: "formar lectores autónomos y críticos", "crear condiciones para que los alumnos puedan acceder a obras de literatura universal y avanzar como lectores", "contribuir a su formación como estudiantes", "multiplicar las oportunidades para que analicen, jerarquicen, confronten y validen cantidad y variedad de información que circula en el mundo actual", "crear las condiciones para que recojan datos de diferentes tipos de fuentes", "contribuir a la construcción de criterios que permitan la inserción autónoma y crítica en la cultura mediática de la actualidad".*

El grado de Nivelación en la escuela

El contexto mencionado da cuenta del perfil con el que se acercan los y las estudiantes para ingresar al grado de Nivelación. Por eso decidimos crear espacios en la escuela donde ellos y ellas puedan transitar por instancias que los pongan como protagonistas; disputando un estereotipo de invisibilización que se tiene sobre estos grados. Además, el objetivo del grado de Nivelación es que les estudiantes ingresen a los grados conven-

cionales, de esta manera al visualizar a les estudiantes vamos sembrando las acciones que se necesitan para que elles puedan establecer vínculos con otros compañeres de la escuela.

Desarrollar estos espacios de visualización en la escuela es un gran desafío, ya que la exposición de los estudiantes del grado de Nivelación genera en elles tradicionalmente una negación para comunicarse. La cual está cristalizada en sus subjetividades, ya que estamos hablando de *niñes que se cayeron "DE" la escuela pública* –frase por demás desafortunada que circuló durante la gestión de gobierno de Mauricio Macri– y fueron sumergidos en la pobreza. Entonces es por demás importante que los dispositivos que se armen vinculados a su relación con los otros se realicen con una mirada estratégica puesta en el placer, la reflexión y el arte. De esta manera proponemos tránsitos escolares en donde el diálogo por el conocer sea parte de la cultura institucional. Proponemos también la disrupción como método artístico ocupando esos espacios con palabras y lecturas. Como se dice en las escuelas … leer por placer.

Algunas de las instancias de visualización de les estudiantes de Nivelación que fuimos construyendo fueron: divulgación de proyectos recorriendo las distintas aulas, *proyecto Leer volando*, proyecto de reciclado (enseñando cómo armar los ladrillos ecológicos), proyecto de huerta (mostrando cómo se realizaban las siembras y regalando macetas a los distintos grados inclusive a Nivel Inicial), lectura de las glosas en los actos escolares.

¿Por qué el arte?

Entendemos el arte como un bien fundamental de la historia de la humanidad. También, que es el puente que vincula el placer con el conocer. Estamos convencidos de que si queremos que los y las estudiantes quieran aprender y que los saberes sean una fuente de placer, el arte es una herramienta fundamental como vehiculizador de los aspectos mencionados. *"Hacer referencia a la educación a través del arte es una expresión más concreta. Supone apelar a las artes para educar con finalidad útil"* (Eisner, 1998). Proponemos el arte como lenguaje que permite construir el puente vincular que necesitamos para que los y las estudiantes se encuentren en diálogo y placer.



También es fundamental que les estudiantes transiten por el armado, la selección y la divulgación de todo el proyecto, no solo por el protagonismo que se construye, sino también porque los iguala a otros estudiantes de la escuela. En este sentido, desde el proyecto se promueve que les estudiantes de Nivelación inviten a la comunidad educativa a leer y a disfrutar de algo que no es convencional en la escuela. Además, irrumpe en el cotidiano, aspecto que queremos destacar en este escrito y que creemos que es un potencial del Proyecto, realizado no solo para les estudiantes de Nivelación, sino para sembrar la huella de que otras prácticas distintas y potentes pueden tener lugar en la escuela. A su vez, como docentes, nos proponemos habilitar los espacios para que les estudiantes se sientan protagonistas en la construcción del saber.

Educación Artística nos permite conocernos mejor. El arte nos hace libre, nos permite pensar, facilita el desarrollo intelectual, nos enseña a amar la belleza, vivir emociones nuevas, etc. Al respecto el Diseño Curricular manifiesta: *"En tanto producción cultural, la experiencia artística permitirá la formación de una visión pluralista en torno a los conceptos de arte, comunicación y cultura"* (p. 73).

¿Qué fue lo que pasó?

En el año 2019 les docentes de Biblioteca, Karina Ansaldo, y de Nivelación, Juan López, acordamos realizar una actividad conjunta con una intervención artística que promoviera el placer por la lectura en la escuela y el protagonismo de les estudiantes de Nivelación. La intervención consistió en el armado de un dispositivo a partir de atar alambres que atravesaran por lo alto dos sectores de los pasillos de planta baja y del primer piso. Este trabajo requirió que, en conjunto, les docentes implicados en la tarea realizáramos una serie de actividades … subir a escaleras, colocar tarugos con agujereadoras, los herrajes y, por último, los alambres que armaban un cuadrado con sus diagonales en el techo de cada pasillo. En esos alambres colocamos unos elásticos en donde íbamos a poner los libros. Esta fue la parte que como adultos asumimos para desarrollar luego la actividad en la cual les estudiantes serían protagonistas y dejarían marcas de sus decisiones.

Leer volando: instalación estética-creativa invita al lector a mirar y leer un libro desde otra perspectiva, como una obra de arte y poder zambullirse en una lectura placentera. De esta forma nos pusimos a intervenir el pasillo de la escuela con libros que cuelgan de elásticos, que tienen un movimiento propio y permiten buscar la comodidad de la lectura. ¡Hagamos volar los libros! Que ese vuelo represente todo el universo de posibilidades que pensamos para el uso de los libros y los espacios de lectura.



Y como fue en el pasillo de la escuela interrumpimos algo…, interrumpimos con libros que se mueven y cuelgan una rutina de tránsito, interrumpimos con letras en movimiento, interrumpimos con la idea de que en el pasillo de la escuela había un montón de ventanas, dispuestas a contar que existen otros mundos posibles. Nos animamos a decir que la existencia de estos libros también contaban historias en los pensamientos de les estudiantes, pensamientos que imaginaban cuántas historias podían encontrar volando.

Leer volando y hablar sobre el vuelo de las historias fue un logro en el momento en que los estudiantes de Nivelación relataban la intervención. Fueron elles quienes contaron de qué estaba hecha la propuesta y para quiénes. Entonces el espacio fue liderado por les estudiantes de Nivelación. Ahora también era un espacio que los diferenciaba.

Ahí estuvieron les estudiantes de Nivelación recorriendo el *Leer volando* a través de los pasillos con otros estudiantes de la escuela. Contándoles cómo habíamos pensado la muestra. Como faros alumbrando una lectura posible con libros que elles eligieron especialmente para los lectores a los que les estaban hablando. Así fue que los estudiantes de Nivelación dieron el pie para que toda la escuela lea libros que vuelan en los pasillos, como sus ideas al leerlos.

Conclusiones pedagógicas….

La muestra transitó las siguientes situaciones didácticas.

- Procesos de alfabetización. Selección de libros siguiendo distintos parámetros a cumplir pensando en los futuros lectores (1° ciclo). También catalogaron por autor, título, editorial, clasificacion de género.

- Ya en la instalación artística que coordinaron, relataron todas las acciones para llegar a la instancia de estar compartiendo las lecturas que todes iban a leer, también pudieron socializar las normas a seguir para el uso de la intervención, ya que la misma es una obra participativa.

- Para la divulgación de la intervención y convocar a todos, realizaron invitaciones con la técnica “pop up” .

Con todas estas actividades les estudiantes de Nivelación transitaron por el “rol de mediadores de lectura”, rol primordial para facilitar al mayor número de niños/as la posibili-

… de nuestros compañeres

"Me pareció muy interesante la muestra de libros porque los chicos a medida que iban pasando por el pasillo iban mirando qué títulos les gustaba, se ponían a leer. Una propuesta muy interesante."

Mónica Aletti, maestra M.A.T.E.

"La muestra de Leer volando *que organizaron los chicos de Nivelación junto a los profesores de Nivelación y de la Biblioteca fue algo muy bueno, muy llamativo… y novedoso. Eran libros que podían agarrarse mientras estaban colgados en el aire. Para poder leerlos, jugar, soltarlos... Era algo que atravesaba lo lúdico. Los chicos jugaban a soltarlos, pero no dejaban de tener un libro en la mano. Luego cuando ya se relajaban empezaban a leerlos. Pasaban hoja a hoja. una experiencia muy buena para la lectura."*

Fabián Gómez, profesor de cuarto grado.

"Me encantó, porque era una instalación para recorrer, interactuar y leer. Destaco la ambientación y toda la disposición que realmente te transportaba hacia el cielo… eso te daba la sensación de que estabas leyendo entre las nubes. A mí me gustó mucho y lo recomiendo como instalación para dar a conocer géneros literarios y libros."

Claudia Lecchi, profesora de segundo grado.

dad de sentir placer por la lectura. Les estudiantes fueron capaces de seleccionar libros para ambos ciclos y después armar una intervención colgante con los mismos.

Al finalizar el Proyecto pudimos reflexionar en relación con los aprendizajes adquiridos durante la experiencia y los objetivos que nos habíamos propuesto antes de su inicio. En ese sentido, creemos que la experiencia permitió a les estudiantes comprometerse con el trabajo propuesto, acordar criterios y formas de trabajo con otres, intercambiar ideas para construir un producto final, organizarse y concentrarse en la tarea, desarrollar confianza para mostrar su trabajo y convertirse en mediadores de lectura. Con respecto a los lectores se logró el disfrute de la lectura con una forma lúdica y la posibilidad de apropiarse de espacios escolares con un sentido distinto del usado habitualmente.

Una posible conclusión sobre los recorridos que transitaron les estudiantes de Nivelación, es que al habilitar y habitar estos territorios sembramos acciones que fortalecieron su autoestima, imprescindible para que puedan enfrentarse, con optimismo, al proceso de conocer. La experiencia no solo enriquece desde objetivos y contenidos propios de una asignatura (en este caso el predominio de contenidos específicos de Prácticas del Lenguaje) sino que promueve aprendizajes en los niveles cognitivo, afectivo y ético.

Estamos convencidos de que esta experiencia es una manera en donde los y las estudiantes pueden estar frente a otres relatando sus saberes (poniendo la voz para contar cómo se hizo el trabajo o leer con otres) y compartiendo espacios que permiten conocer con placer.

Confiamos en que les estudiantes van a poder entender que por más que las cosas no salgan como cada une espera, pueden confiar en elles mismes (nuestra confianza en elles como ejemplo) y aprender de los errores. ¿Será que la educación desde el placer fortalece la autoestima, sentimiento que permite aprender de nuestros errores? ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Segundo ciclo de la Escuela Primaria/ Educación General Básica, tomo 1.*
• Cañón, M., & C. Hermida (2005). *Literatura y escuela: Hacia la conquista del lector.* [S.l.].
• Goldmann, L., & B. Sarlo (1991). *Literatura y sociedad.* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
• Moyano, M. (2005). *Educación, arte y literatura: Una necesaria integración*. [S.l.].
• Proyecto Grados de Nivelación. Resolución Ministerial, 2003.
https://mail.google.com/mail/u/0/?ogbl#search/anfernandez2005%40yahoo.com.ar/FMfcgxwGBwbZskRQkGqxsDLCdMpzQcxC?projector=1&messagePartId=0.1

Palabras clave:
Identidad barrial.
Interculturalidad.
Solidaridad.
Vínculos comunitarios.

Lugano, sur de la Ciudad
Identidad. Escuelas

Karina María Piacquadio*



Un pueblo en la ciudad

Cosas curiosas de mi barrio-pueblo en la ciudad, a pesar de que la gente se muda, llega y se va, todos parecemos conocernos. Muchos tienen una vida entera en el barrio, generaciones han nacido en él. Los vecinos se reconocen y saludan. Muchos se mueven a pie. Aparece un vecino mayor asomado a la ventana. Otro joven lava el auto en la vereda. Las puertas no se cierran con apuro, ya que siempre hay un comentario, una pregunta para hacer.

Nos hemos modernizado. Hacemos reuniones barriales. Ahora tenemos un grupo de WhatsApp con la gente de mi cuadra. Nos avisamos de todas las eventualidades, cortes de agua, problemas con las cloacas, falta de iluminación, reclamos barriales y tantas más. Cuidamos la casa vacía de alguna viejita que ya no está. Vamos perdiendo algunos emblemas barriales. De eso también nos anoticiamos. Los herederos venden las casas, llegan nuevos vecinos. Lo último en hacer saltar las alarmas fue un gallo cantando a la madrugada. Hasta alguno prometió hacer un puchero con el pajarraco… Y más tarde encontramos al responsable… Ahora no molesta más… Todavía sigue su cocoroco a toda hora… ¡ya nos acostumbramos!

Como bibliotecaria llevo trabajando por más de una década en la escuela más antigua del barrio, que es también el mío, con sus particularidades, rarezas y a la vez similitudes con cualquiera. Es justamente de él, de esta escuela, de las nuevas escuelas y de los vínculos que entre ellas se entrelazan, que pretendo hablar en este trabajo.

Transitándolos entendí que los estigmas son malos en cualquier sentido y todos somos susceptibles de sufrirlos. Los rótulos delimitan fronteras que alejan, estancan y no permiten el crecimiento. Por eso, a partir del conocimiento que posibilita los acercamientos y vinculaciones, surge el entendimiento y la distinción de particularidades, que nos permiten apreciar la riqueza de lo diverso. A partir de ello nos propusimos promover la búsqueda junto a les niñes de experiencias de resignificación y de reconocimiento de nosotros mismos y del otro. En una tarea de reconstrucción que deje afuera los prejuicios y estereotipos, y que apueste al respeto, a la colaboración, la unión y la solidaridad.

Una idea de identidad

La formación de la **identidad** es una construcción social en el encuentro con los otros y es mantenida o reformada por las relaciones sociales. Los sujetos la desarrollan a través de sus vivencias (experiencias, sensaciones, percepciones, sentimientos, valores, fantasías, ideas o memorias) que surgen de

* Profesora de Enseñanza Primaria. Bibliotecaria Escolar. Estudió Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (UNMDP).

la interacción social y con el entorno. En ellas, el individuo toma conciencia de que sus acciones son percibidas, evaluadas y respondidas por los otros, en una acción social recíproca. A partir de la puesta en común de las individualidades –conflictiva o pacíficamente– se van negociando, discutiendo, las distintas posturas que luego permitirán alcanzar el consenso necesario para la acción. La definición de un "nosotros" implica posicionarse respecto de los "otros", de aquellos que lo rodean y/o contraponen.

El territorio se constituye como un espacio donde se dan estos vínculos sociales y en relación con él surge un sentimiento de pertenencia de los actores locales. Una identidad construida, asociada al espacio de acción colectiva y de apropiación, donde existen interacciones de solidaridad entre los participantes. A esas redes se atribuye "el principio de responsabilidad individual y colectiva con lo social y el bien común". En el territorio también tiene un rol importante la llegada de nuevos habitantes y los contactos culturales que se generan en ese encuentro, ya que las nuevas conexiones participan activamente en la construcción de la identidad del lugar. Cuando se fortalecen las territorialidades, estimulando nexos de identidad y cooperación basados en el interés común de proteger, valorizar y capitalizar lo que un determinado territorio tiene, se produce una reterritorialización, que sería el redescubrimiento del sentido de pertenencia al lugar y a la comunidad.



Para esta postura es importante realizar una ruptura de fronteras simbólicas, que las identidades no estén formadas únicamente con base en relaciones histórico-culturales, sino que las relaciones sociales, la **multiculturalidad** y la localidad están interconectadas, validándose mutuamente, fortaleciendo un sentido de identidad construido en la riqueza de lo diverso, a través de un enfoque territorial, donde haya una valorización colectiva y negociada de las potencialidades locales. Es un proceso dinámico de construcción, donde es necesario que se acepten avances, retrocesos y reconfiguraciones. Pero que permita una construcción "desde abajo", que apele a la tolerancia y posibilite articular reivindicaciones.

Identidad barrial

Existen muchos otros barrios dentro del nuestro, la diferencia estaría dada a grandes rasgos por la tipología de su construcción, la ruptura del paisaje, visual o físicamente. Las vías del ferrocarril Belgrano Sur y la Autopista Richieri dividirían el barrio entre Lugano arriba y Lugano abajo, esta última zona incluiría en el imaginario de la gente a Villa Riachuelo como parte de la misma. Luego, la irrupción de bloques de altos edificios como el barrio Gral. Savio o Lugano I y II, Copello, Nágera, Papa Francisco, entre otros; como también las construcciones irregulares y superpuestas de Barrio 20, Barrio Inta, Ciudad Oculta.

Gente de todos ellos se dan cita en los centros comerciales de la zona: la calle Chilavert y Av. Riestra los convoca. A pesar de que hay otro centro cerrado cercano, la gente gusta de los paseos bajo el sol: cuando llega el verano, a cierta hora, aquellos que no salieron de vacaciones se convocan a caminar por estos centros, a tomar un helado tal vez; adolescentes sonríen, se buscan y saludan, los más pequeños lloran pidiendo algún capricho. Durante el día, la cita infaltable fueron las plazas, con adultos ejercitando, niños jugando y pelotas que se cruzan en cada paso. Cuando esta época se acabe, la convocatoria será en otro lugar: la escuela que albergará a todo aquel que llegue y no hará distinción según de dónde proviene, porque en ella se encuentra una población variada que incluye a representantes de cada uno de estos sub-barrios mencionados; en donde todos son semejantes, como individuos únicos y especiales, igualados en la diversidad.

Contamos con una cultura local que hace referencia a las relaciones sociales existentes

en nuestros espacios delimitados y pequeños, barriales, en los que se establecen formas específicas de representación con códigos comunes. La escuela no queda exenta, dentro de ella suelen trabajarse esos lazos solidarios y de cooperación a través de la inclusión, la empatía, el respeto y la participación de todos.

Entonces surge la pregunta respecto a cómo contribuir en la construcción de las identidades en un proyecto. ¿Cómo lograr que los niños reconozcan una pertenencia identitaria? ¿Promoviendo una tarea solidaria? ¿Por qué no?... Una tarea que comience en nuestra escuela pero salga hacia otras. Hermanar en una actividad que pueda generar otros encuentros a futuro: una escuela casi centenaria, la nuestra, ubicada en el centro neurálgico del barrio, con otras escuelas, las recientemente creadas en zonas menos favorecidas. La vieja y las nuevas.

Carla Wainsztok, en el XXIII Congreso Pedagógico de UTE-CTERA, propuso guiarnos con nuestro GPS: *"una GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DEL SUR (GPS), la pedagogía es una gramática. Si es una gramática, es un texto, una trama de todos…"* Y siguió de manera muy bella: *"A través de pedagogías orilleras, pedagogías arcillosas de alfareras de alfabetos, tramas, textos y tejidos, pedagogías no para modelar sino para crear"*. Creo que precisamente se trata de eso, crear un texto en donde todos quedemos entramados en la comunidad escolar con una mirada local.



Una escuela centenaria

La nuestra es la primera escuela en el barrio, con nombre propio, "Lanari", reconocida por todos los vecinos y las vecinas por estar próxima a su centenario. Un viejo documento escolar dice así: *"La presencia de la escuelita determinó el nacimiento de una pequeña población a su alrededor, y muy pronto fue menester ampliar el local. El edificio de típico estilo colonial, puso una nota blanca y roja en el paisaje terroso, quebrado por desniveles, zanjones y pantanos, y señaló la iniciación del progreso, la actividad y la vida ciudadana de la zona. A pasos agigantados, siguió creciendo la población circundante, llegó la luz eléctrica, se delinearon las calles, se construyeron veredas, llegaron servicios regulares de pasajeros, se establecieron comercios de distintos ramos..."*

La historia de la escuela es muy larga en el barrio y ha sido testigo de su transformación. Pero esta escuela que hoy goza de un prestigio y reconocimiento centenario, también salió del fango. Viejas fotos del frente y vistas aéreas muestran caminos de tierra apenas delimitados, zanjones y pastos altos rodeando la única construcción en la cuadra. Más tarde, la calle Chilavert, un importante foco social y comercial que hoy convoca a los vecinos, nació y creció a su alrededor; ya que la población se asentó en torno a la escuela. Mucha gente del barrio, jóvenes y otros mayores, han transitado por sus aulas y recuerdan con nostalgia esas épocas.

En el presente, la escuela atiende a más de 700 alumnos, una gran comunidad escolar que circula sus espacios diariamente. Se encuentra en pleno centro comercial, por lo que

muchos de nuestros alumnos son hijos de comerciantes de la zona, pero además otros tantos provienen de todos los puntos cardinales del barrio e inclusive de provincia, ya que se ubica a pocas cuadras de Av. Gral. Paz por un lado y del Riachuelo por otro, en el extremo sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Dos escuelas nuevas

El barrio posee zonas menos favorecidas, Villa 20 o Barrio 20, por ejemplo, se encuentra cercano a los centros comerciales por lo que se integra al devenir diario del mismo. Se trata también de un barrio que crece a lo ancho y alto, donde conviven personas de diversas procedencias, inmigraciones más recientes generalmente de países cercanos. Este crecimiento en particular, y el del barrio en general con nuevos complejos de edificios, fue saturando las escuelas existentes, por lo que debió reclamarse a las diferentes gestiones la construcción de nuevas escuelas.

Luego de mucho tiempo de reclamos de la comunidad y docentes de la zona, a través de nuestras representaciones gremiales, en defensa de los derechos de nuestros niños y niñas que no estaban garantizados por la ausencia de vacantes en la zona sur y condiciones de superpoblación en muchas de nuestras escuelas, este año pudimos contar con dos escuelas nuevas: la Escuela N° 7 y la Escuela N° 11 del Distrito Escolar 21. Ubicadas en el Polo Educativo del Barrio 20 y en el Barrio Papa Francisco respectivamente, ambas dentro de las zonas de mayor vulneración social.

El encuentro

Este hecho, que como comunidad escolar nos alegró, nos puso en la tarea de acompañar teniendo en cuenta sus posibles necesidades, a través de una campaña de donación de **libros** que pudieran contribuir a la conformación y el acrecentamiento de la colección literaria para sus **bibliotecas** en incipiente crecimiento. La inquietud tomó repercusión ya que fue socializada en todo acto escolar y reunión posible. Pronto se hicieron eco las familias y los docentes a través de la entrega de títulos nuevos y usados en buenas condiciones, además de conseguir originales dedicados y autografiados por su autor. Muchos de los chicos reconocieron la importancia de compartir con otros aquello que quieren y aprecian. Por ello se comprometieron en la tarea y colaboraron con la recolección, selección, ordenamiento y preparación de las cajas. Se involucraron en el proyecto, les preocupaba que la cantidad de material fuera suficiente, que se incrementara diariamente y preguntaban por ello. Se contagiaban el entusiasmo y en la medida de sus posibilidades querían participar de alguna manera.

Considerado el momento propicio, las cajas fueron enviadas a ambas escuelas. Pero no finalizó ahí la tarea, más bien comenzó una comunicación que estableció un intercambio entre los niños de ambas escuelas y permitió conocernos, reconocer al otro como un igual con las mismas necesidades, gustos y deseos compartidos. Todo ello fue descubierto a través de cartas que surgieron posteriormente, ya que se pudo entablar una comunicación que abrió un juego de interacción y conocimiento del otro. Tuvimos espacios de reflexión en donde contextualizamos sobre el valor del trabajo realizado, consideramos su impacto en los chicos de la otra escuela y en nosotros mismos, apreciando la importancia de los logros alcanzados y del vínculo establecido. Además, los chicos disfrutaron de encontrar coincidencias con respecto a libros favoritos, actividades en biblioteca, juegos y entretenimientos; estimulados por la posibilidad de seguir creciendo en experiencias de lectura y amistad.

De sus intercambios de mensajes y cartas surgieron dudas, preguntas y reflexiones, infinidad de frases tan importantes que nos dejaron meditando a todos. Algunas de las frases fueron:

- *"Para nosotros fue un gusto donarles un libro…",*
- *"Muchos chicos trajeron un libro especialmente para ustedes…",*
- *"Casi todos donaron…",*
- *"Muchos libros tenían un valor sentimental...",*
- *"Espero que les gusten nuestros libros y los cuiden como nosotros y los lean mucho…",*

- "Que su biblioteca siga creciendo y la disfruten igual que nosotros…",
- "Tratamos de dar nuestros libros para compartir, porque los libros no son para uno solo, son para todos…",
- "Esto es como un intercambio: ustedes nos alegran el corazón y nosotros les damos lectura…".

Frases que por simples son importantes, porque apelan a aquello que todo maestro apunta: hacer de las alumnos y los alumnos individuos con valores, integrantes partícipes de una sociedad más justa e igualitaria.

Conclusiones

Como comunidad pedagógica es importante trabajar la identidad a través de una perspectiva multiculturalista, con interacción entre los diversos saberes, favoreciendo la pluralidad cultural con base en redes solidarias. Interculturalidad entendida como forma de enfatizar la negociación entre las reivindicaciones de las distintas identidades reaccionando frente a la supuesta uniformización cultural. Ya que *"identidad no se restringe a la cuestión: 'quiénes somos nosotros' sino también en 'quiénes podemos convertirnos', de este modo su constitución, tiene que ver no solo con raíces, sino también con rutas y rumbos a seguir"* (de Estudio Identidad territorial, 2014).



Creemos que estas acciones produjeron implicaciones prácticas en la búsqueda de la cooperación y la complementariedad de una acción colectiva, a través de un trabajo en conjunto. No solo se donaron libros y se escribieron cartas, sino que de esta manera se entablaron vínculos. Los alumnos y alumnas tuvieron la oportunidad de empatizar con los otros, pudieron ponerse en el lugar de ellos, pensarse en otras realidades y accionaron para contribuir a modificarlas; mantuvieron su compromiso y descubrieron que hay mucho más allá de la realidad de su escuela; expusieron sus pensamientos, conocimientos, socializaron sus sentimientos.

Este proyecto pretende continuar fortaleciendo lazos entre las escuelas, a través de la generación de vínculos sociales fuertes que generen la capacidad de advertir y percibir a los otros como un igual. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• *Estudio Identidad territorial.* Ministerio del Interior. Subsecretaría de Planificación Territorial de la Inversión Pública. Informe final, setiembre 2014. Recuperado de: https://www.mininterior.gov.ar/planificacion/pdf/Estudio-de-identidad-territorial-informe-final-septiembre-de-2014.pdf
• Flores, Murilo. *"La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible"*. Revista Opera, nº 7, mayo, 2007, pp. 35-54. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/675/67500703.pdf
• Gómez, César y María Gisela Hadad. *Territorio e identidad. Reflexiones sobre la construcción de territorialidad en los movimientos sociales latinoamericanos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA/CONICET. Recuperado de: http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje%206%20Espacio%20social%20Tiempo%20Territorio/Ponencias/HADAD_Gisela.pdf
• Melucci, Alberto. *"La construcción de la identidad colectiva".* Polis, vol.3, nº 1, México, ene./jun. 2007. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332007000100006
• Wainsztok, Carla. *"Los géneros de las pedagogías".* En XXIII Congreso Pedagógico 2018 UTE-CTERA "Educación, democracia y resistencia: luchas y soberanías pedagógicas".

Palabras clave:
Lectura grupal.
Lectura individual.
Motivación.
Biblioteca escolar.

Lectura grupal e individual en la Biblioteca escolar

Carolina Morayta*



> "La problemática común planteada por la formación del lector, lejos de ser específica de determinados grados, es común a toda la institución escolar."
>
> Delia Lerner

Introducción

Las prácticas de lectura son un tema que adquiere importante relevancia para la Escuela Pública. Es función primordial de la escuela formar lectores y escritores críticos autónomos, que les permita a les estudiantes la participación plena como sujetos políticos con voz propia en la vida democrática, en una sociedad pluralista, solidaria, enraizada en los valores de la equidad, la paz y la justicia social. Garantizar la voz de cada sujeto, que le permita pensar, debatir, reflexionar, disentir, para establecer un diálogo social por más y mejores derechos para sí y para les otres; un sujeto que pueda alzar su voz ante los embates de las políticas regionales neoliberales que vienen desmejorando la calidad de vida de las personas de los distintos países. Es, desde este lugar, que la escuela debe formar a sujetos capaces de tomar la palabra, no para consumir ideas sino para repensarlas críticamente, recreándolas, con miras a construir una sociedad mejor, más inclusiva donde haya lugar para todas y todos.

En relación con las prácticas de lectura en particular, desde la Biblioteca escolar se viene observando una merma en el interés por la lectura, por leer en forma independiente, Si bien, en el momento de proponer a les niñes en forma aislada la lectura o narración de cuentos, se muestran interesados, esto no se ve reflejado en las fichas de pedido de libros de cada alumno/a y de los distintos grados. El préstamo de libros tiene más que ver con una actividad escolarizada que con un acto propio, voluntario y placentero de les niñes por la lectura y por la selección de los títulos de su interés. Pareciera ser que la lectura y la escuela van por caminos tangencialmente separados.

Aunando estos dos hechos se plantearon líneas para repensar el sentido social de las prácticas de lectura, como prácticas que conllevan en sí mismas propósitos vitales, socialmente relevantes, sin olvidarnos que deben ser personalmente significativos. Pensar la escuela como el espacio por excelencia para participar de estas prácticas sociales de lectura implicó pensar acciones intencionales de docentes y bibliotecarios, tendientes a la sistematización de la lectura en la Biblioteca escolar. Es así como la Biblioteca puede transformarse en un espacio propio de les niñes, un espacio grupal compartido en el cual ellos y ellas se sientan in-

* Bibliotecaria en Escuela Primaria G.C.B.A., Profesora de Educación Preescolar, Maestra especializada en Educación Primaria, estudiante de Abogacía, UBA, integrante Cátedra Abierta Derecho Crítico, Facultad de Derecho UBA.

vitados a significar y resignificar la literatura para motivar su actividad lectora. Narrar por narrar, leer por leer, un desafío que no se encuentra alejado de una realidad posible.

El objetivo de este trabajo es intentar hacer visibles los principios constructivistas que sustentan una práctica docente para poner en práctica una metodología de trabajo con lecturas grupales (leer-escuchar) por parte de las bibliotecarias y los bibliotecarios y docentes al alumnado tendiente a motivar la lectura individual y lograr que la población escolar incremente la frecuencia de pedido de libros de la Biblioteca de la escuela para leer en su hogar en forma voluntaria.

En este texto dirigido a docentes y bibliotecarios escolares, se realiza un análisis acerca de la complejidad de las prácticas de lectura en la escuela, junto a sus problemáticas, intentando dar respuestas desde distintas perspectivas constructivistas que se hacen visibles en el entramado de la práctica docente diaria.

¿Por qué leer en la escuela?

La escuela tiene el propósito indelegable de formar a los alumnos como practicantes de cultura escrita, ya sea a través de la lectura de textos de otros o produciendo sus propios escritos (*Diseño Curricular,* 2004). El propósito con el que enseñamos a leer y escribir en la escuela es, precisamente, el de lograr que todes les niñes lleguen a ser ciudadanos y ciudadanas de la cultura escrita



(Lerner, 1996). La escuela históricamente fue el ámbito de lectura por excelencia, allí se lee, se ve leer a otros, se escucha leer y uno es escuchado leyendo.

Tradicionalmente, se ha presentado la lectura como un hecho escolarizado, extrapolada del seno de donde emerge, lo social, utilizando un único uso como expectativa de logro, una única modalidad, con textos específicamente creados para tal fin, simplificados y graduados entendiendo la lectura como el acto mecánico decodificador, poniendo énfasis en la lectura oral, permitiendo una única interpretación de los textos, lo que derivó en la desnaturalización de la lectura.

Es en este marco que la lectura aparece como objeto de enseñanza en la escuela al que debe devolvérsele su naturalidad, para que se convierta en objeto de aprendizaje para les alumnes. Ya nos advierte Delia Lerner (1996), que "para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa –entre otras cosas– que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora".

Esto implica un gran desafío para docentes y bibliotecarios, para garantizar el derecho que niñas y niños tienen, a leer y escribir como responsabilidad ineludible de la Escuela Pública. Repensar la práctica docente y bibliotecaria para la construcción de un espacio escolar, habitado por relatos, lecturas y escrituras compartidas, vinculadas con la vida, que pudieran servir para propósitos precisos y vitales, es decir, prácticas más ajustadas a la práctica social, lo que les permite apropiarse efectivamente de ellas. Para lograr esta nueva versión, docentes y bibliotecarios escolares participaron de la reflexión, se gestionaron los tiempos áulicos tendientes a un mejor respeto por las trayectorias grupales e individuales, se revisaron las formas de evaluación teniendo en cuenta los puntos de partida de les niñes, los propósitos sociales de la lectura, las modalidades que se necesitan para cumplir dicho propósito, se hizo especial hincapié en la utilización de diversidad de textos, tomando la lectura en su totalidad, sin fragmentaciones arbitrarias.

¿Cómo leer con otros en la escuela?

La lectura compartida, ya sea de los adultos a les niñes, de niñes más grandes a niñes más pequeños, de niñes entre sí, ya sea de un mismo texto, o de textos variados, requiere de la planificación previa, de la orga-

nización didáctica intencional del espacio, de la flexibilización de los tiempos, de la previsibilidad del momento en que se va a leer. Les niñes deben saber que tienen un tiempo y espacio programado en su agenda personal para la lectura compartida. El docente debe preverlo en su distribución horaria.

La lectura compartida, seguir el hilo de un cuento o novela, reírnos ante chistes, tantanes y trabalenguas, disfrutar la musicalidad de algunas rimas, observar la cara de mi compañero/a, pedir "otra vez" para que la escuche mi amigo/a, implican compromiso, participación con toda la identidad, haciendo propia la modalidad, el sentido todo de la actividad lectora.

Esta lectura compartida, vivenciada, con todes, con el de al lado, con quien me miro cuando "recibe una carta de su amada", o me abrazo cuando llega al cementerio, o le pregunto "¿Qué personaje está hablando ahora?", configura la zona de desarrollo próximo, es decir, ese lugar donde lo dialógico favorece el encuentro de lo que no sé, que puedo acercar con lo que sé, armando un entramado cognitivo afectivo, que les permita modificar cualitativamente el punto de partida hacia un punto de llegada más complejo en la comprensión.

La lectura compartida puede ser interpretada desde una perspectiva bruneriana como el andamiaje necesario frente a los niveles asimétricos de desarrollo de les niñes para lograr paulatinamente crecientes niveles de autonomía de los sujetos que están aprendiendo. Ese mundo creado colectivamente en torno a una lectura, la construcción de ciertos sentidos, apoyos contextuales compartidos, conocimientos previamente construidos que aportan la previsibilidad necesaria para poder anticipar contenidos y lecturas, conocimientos que luego serán reutilizados para realizar lecturas por sí mismos.

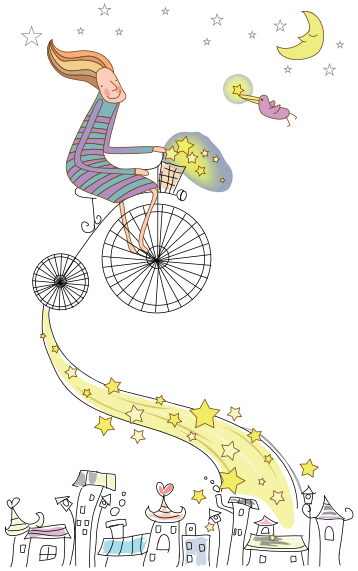
¿Por qué leer con otros motiva más lectura? La Biblioteca de la escuela se convierte en un espacio potenciador para la motivación de la lectura. El docente o bibliotecario cobra un papel relevante como puente entre los textos y les niñes. Esto es así, ya que en la escuela el encuentro entre les niñes y las prácticas de lectura se reanuda una y otra vez: cuando la propuesta narrar y renarrar, de leer o escuchar leer es cotidiana, cuando los libros están a mano, cuando se habla de las obras, de las ideas, cuando el maestro o un/a compañero/a invita a descubrir una aventura o un héroe.

Los lectores se inician como lectores a partir de la escucha de canciones, poemas y textos de ficción, a través de la voz de sus padres, sus madres o abuelos/abuelas que día a día cuentan cuentos maravillosos, narraciones solicitadas una y otra vez, canciones para hacerlos dormir. Este encuentro diario les transmite una visión del mundo, los introduce en un legado cultural, comienza a integrarlos en una comunidad de lectores. El rito "había una vez...", el placer peculiar que produce una imagen provocada por la simple unión de dos palabras, por el juego mismo de la fantasía, los ayudan a buscar intencionalmente repetir estas acciones placenteras.

En este clima de lectura entendemos la motivación como un proceso psicológico que supone la activación de procesos cognitivos, afectivos y emocionales, que dirigen y orientan las acciones de forma deliberada e intencional hacia una meta propuesta; puede tratarse de una motivación intrínseca, esto es bajo el control interno de la persona, o, guiadas por el miedo al fracaso, motivadas externamente.

Este proceso motivacional es dinámico, se aprende y va variando a lo largo del tiempo en función de las experiencias que se van teniendo (Rodríguez Moneo y Huertas, 2000). La concurrencia sistemática, planificada, desde los primeros años de escolarización a la Biblioteca para leer-escuchar, en forma grupal, brindando un cúmulo de experiencias de cultura escritas que unidas a las experiencias lectoras a lo largo de su vida pueden lograr que las predisposiciones motivacionales (protomotivos adaptativos) de curiosidad, impacto, etc. evolucionen y sean motivos fuertes que guían las acciones hacia la meta de aprender a leer, de leer por placer.

Es así cómo la lectura sistemática compartida permite un espacio de autonomía, regular mi interpretación, involucrar mi ser en un relato; provoca desafíos, querer ser un personaje, ponerse en el lugar de ese personaje; provoca curiosidad, un formato conocido que se renueva en cada "Había



una vez…"; permite redefinir el éxito y el error, en la interpretación propia y compartida, considerando el éxito como un indicador de avances y el error como un paso más en el camino de aprender.

¿Por qué leer con otros en la escuela recreando los usos sociales?

Para que se recupere el sentido de la lectura en la escuela es necesario que el diseño que se realice del proyecto recupere la naturalidad de la lectura. Para no perder de vista el propósito que conlleva para les niñes se hace necesario representar los diversos usos que tiene la lectura en la vida social. El niño/la niña se encuentra inmerso en literatura desde el vientre materno, se le canta, se le leen cuentos, se le recitan rimas, adivinanzas y trabalenguas, se le cuentan anécdotas. Este es el uso social, que intenta recoger este trabajo, la literatura como el placer de ingresar a otros mundos posibles de la mano de otro a partir de un diseño que permita sistematizar ese encuentro en la planificación del proyecto institucional.

En relación con el propósito de lectura abordado, se hace necesario "presentar la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y por tanto su complejidad como práctica social" (Lerner, 1996).

¿Leer con otros en la escuela implica aprender?

En el ingreso a otros mundos posibles a partir de la literatura, el niño/la niña tiene la oportunidad de realizar un aprendizaje significativo. Podrá adquirir conocimientos episódicos, conocimientos fuertemente ligados a un contexto espacio-temporal, la trama de un cuento, una novela, un grupo de personajes, los que le permitirá la construcción del conocimiento general del mundo, esto es conceptos (clases, categorías, aplicables a otras entidades) y reglas (regularidades del entorno).

Asimismo, estos nuevos conocimientos serán la base de futuros aprendizajes, formará parte de las ideas previas, del conocimiento intuitivo que es el que le permitirá interactuar con otras situaciones, con el que intentará categorizarlas, para las que tendrá que elaborar nuevos modelos mentales, líneas de comportamiento según el contexto en que se encuentre.

Escuchar un cuento, una historia, una novela, una rima es construir un sentido para lo que se está escuchando, es producir significado desde lo que se está escuchando interactuando con la subjetividad del oyente, sus características, sus emociones, sus miedos, sus experiencias previas. Les niñes lo reconstruyen poniendo en acción sus conocimientos previos sobre el tema, sobre el lenguaje, sobre el género al que pertenece el texto que están leyendo. El aprendizaje significativo se da cuando lo que se aprende se relaciona con las estructuras de conocimiento disponibles de una forma sustancial, no arbitraria y no literal.

Pero cabe advertir que este aprendizaje significativo solo tendrá sentido si contribuye a la solución de un problema, en relación con el uso social de la lengua escrita. Es por ello que esta interdependencia entre aprendizaje significativo-aprendizaje con sentido, conocimiento declarativo-conocimiento procedimental, encuentran su lugar en el diseño de un proyecto "de interpretación-producción organizados para cumplir una función específica vinculada en general a la elaboración de un producto tangible" (Lerner, 1996).

¿Cómo leer con otros en la escuela para motivar más lectura?

A partir de la elaboración de un proyecto institucional de lectura compartida, que instale un "clima lector", con el aporte y la participación de toda la comunidad, Biblioteca escolar, docentes y familias para que dia-

gramen la mejor modalidad de implementación en la institución.

Esta modalidad debe tener muy en cuenta que los formatos cooperativos permiten en los sujetos la motivación para el aprendizaje. La generación de espacios de trabajo, donde les niñes puedan llevar su inquietud a otro u otra, y él o ella también lo pueda hacer suyo, activa una labor que en conjunto y cooperativamente intenta dar solución al problema.

Una propuesta lo suficientemente multidimensional que propicie la elección autónoma de tareas, las que deben estar secuenciadas para lograr un cierto grado de dominio sobre la tarea por realizar, que plantee un reto moderado, posible pero desafiante, con diferentes grados de dificultad para asegurar el trabajo de la diversidad asimétrica. Cuando cada uno elige la tarea que va a realizar, refuerza su autonomía y su capacidad de elección, cada uno fija los objetivos.

La relación de intimidad que tienen les niñes en el trabajo en grupo, de respeto mutuo y confianza es propicia para establecer el diálogo y buena calidad de comunicación ya que es en el intercambio de pareceres donde se produce el aprendizaje. "El aprendizaje surge del contraste de pareceres y de apoyo mucho" (Huertas, 2001).

Conclusiones

La institución escolar, a través de la Biblioteca de la escuela, facilita el acceso de les alumnes a la multiplicidad de obras y su participación reiterada en situaciones de lectura; pero es el maestro y/o el bibliotecario quien planifica la continuidad del encuentro entre les alumnes y los libros.

Es en este espacio donde cada alumno y alumna tiene oportunidad de participar de una comunidad de lectores: ya sea leyendo, escuchando leer o escuchando narraciones.

En este sentido, la lectura grupal es un recurso efectivo de difusión cultural, es un instrumento previo e inapreciable para lograr el acercamiento posterior a nuevos textos escritos.

Aprender a oír y contar historias es aprender a ser uno mismo y a estar con les otres, a compartir. Quien oye y cuenta historias revive la humanidad, informa, recuerda, asocia experiencias, se comunica, rescata el valor primigenio de la palabra. La lectura es un instrumento poderoso en manos del docente o del bibliotecario que lo habilita a proyectar su labor hacia la comunidad.

Dentro de la escuela es el maestro y el bibliotecario quienes cumplen con la función de promocionar la lectura. Las estrategias para la promoción de la lectura son las orientadas a incentivar, consolidar y desarrollar el entusiasmo por los libros. Entre estas estrategias encontramos: dar el ejemplo con nuestra afición por la lectura, interesarse por los gustos de les niñes, sugerir libros de acuerdo con sus intereses, escuchar sus demandas, recomendar lecturas personalizadas, leer y narrar sistemáticamente a les alumnes, comentar libros a les niñes. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Aparicio , J. J. y Rodríguez Moneo, M. (2000). *"Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la psicología del aprendizaje"*. En Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, Monográfico "Cambio conceptual y educación", 26, Madrid, pp. 13-30.

• Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). *Diseño curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo de la Escuela Primaria: EGB.* Obtenido el 20 de septiembre de 2019, desde https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/.../primaria.php

• Huertas, J. A. (2001). *"Plantearse metas y motivos".* En Cuadernos de pedagogía, nº 289.

• Lerner, D. (1996). *"¿Es posible leer en la escuela?"* En Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura. Año 17, nº 1 (marzo de 1996).

• Rodríguez Moneo, M. y Huertas, J. A. (2000). *"Motivación y cambio conceptual".* En Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, Monográfico "Cambio conceptual y educación", 26, Madrid, pp. 51-71.

Palabras clave:
Educación Física.
Espacio pedagógico.
Cuerpo y movimiento.
Infaestructura escolar.

El Patio de mi Escuela

Infraestructura escolar para las clases de Educación Física

Pedro Acosta*



El patio, un espacio pedagógico

La escuela, la experiencia escolar, es, sin duda, un diseño histórico, cultural y social. Esto es: la forma en la que vivimos, trabajamos, significamos y construimos aprendizajes en ella. La escuela ha sido diseñada varios siglos atrás pero ha crecido y se ha ido transformando a lo largo de los años y, en muchos casos, el diseño de los espacios pedagógicos no ha acompañado estas transformaciones.

El diseño involucra la importancia de resignificar lo que hoy es y pensar lo que puede ser. De alguna manera, el diseño es un acto de "designar" posibilidades y opera sobre la realidad presente, resignifica su pasado y construye para el futuro. El diseño es un acto creativo y crítico, requiere pensamiento divergente y convergente, demanda la capacidad de pensar en perspectiva El diseño es una práctica social en la medida en la que interviene para transformar la realidad desde diferentes planos y dimensiones, como pueden ser las políticas educativas, los marcos legales, como también el ámbito sindical planteando debates acerca de la infraestructura de las escuelas y la necesidad de contar con un medio ambiente de trabajo acorde.

Vamos a centrarnos en los espacios donde realizamos la clase de Educación Física. Para intervenir sobre ellos y buscar un redimensionamiento de los mismos, haremos algunas preguntas sobre cómo creemos que deberían ser estos sectores, ya sea en el aspecto de seguridad como desde lo pedagógico. Algunos de los interrogantes pueden ser:

-¿Dónde se enseña y se aprende en la escuela? Cuando nos referimos a espacios nos referimos a lugares de enseñanza y aprendizaje, espacios para el encuentro, sus características, el mobiliario, los sitios habilitados para el descanso, la estética del entorno y el espacio virtual en el que también acontecen encuentros educativos.

-¿Trabajamos siempre en los mismos espacios? Si nos proponemos transformar la experiencia escolar y hacerla emocionalmente convocante e intelectualmente desafiante para las nuevas generaciones, es necesario revisar este diseño en relación con la Educación Física redimensionando el espacio donde llevamos adelante nuestra propuesta pedagógica que a veces ha quedado un tanto rezagado respecto de los nuevos desafíos que la escuela plantea.

-¿Qué lugar hay para el cuerpo y el movimiento en la escuela? Las clases de Educación Física, principalmente en Primaria, se

* Profesor Nacional de Educación Física. Técnico Nacional en Recreación / Maestro Especial de Educación Física Nivel Primario en el D. E. 2, Escuelas N° 7, 14 y 16. Congresal y delegado por UTE.



desarrollan en el patio por lo general descubierto, un espacio escolar tipo gimnasio o un salón de usos múltiples (SUM).

-¿Qué señales hay en el espacio acerca de los valores pedagógicos que sostenemos? Pensando en los espacios donde llevamos adelante las clases, vemos que están totalmente desactualizados y no son acordes desde lo pedagógico para llevar adelante el desafío de la construcción del conocimiento.

- ¿Cómo organizamos nuestros espacios de trabajo pedagógico? Sobre este tema encontramos el trabajo de Leandro Milinski en relación con el hándbol, la importancia de conocer el terreno de juego y la transformación de un espacio cotidiano que al intervenir sobre él cobra una significación para los niñxs y sirve para trabajar los contenidos del segundo ciclo, especialmente en sexto y séptimo grado. *El Diseño Curricular* observa "Los campos de juego de los mini deportes" reconociéndolos fundamentales para que lxs niñxs puedan orientarse en el campo de juego y conocer las limitaciones que este les presenta. La enseñanza de este contenido puede convertirse en algo tedioso tanto para lxs niñxs como para los docentes si no existe una demarcación de los terrenos de juegos.

-¿Brindan un marco de seguridad acorde? Muchos compañeres docentes cuentan, cada que vez que alguna capacitación los reúne, acerca de los espacios donde cotidianamente llevan adelante sus clases. Lugares pequeños, con obstáculos que quitan lugar para trabajar, pisos resbaladizos y la falta de patios cubiertos para días de lluvias o cuando el sol pega de lleno en los meses finales del año. Las voces que mas se alzan son aquellas que hablan sobre la seguridad y sobre los escasos lugares para trabajar en simultáneo, lo que lleva a compartir patios que son pequeños entre varios grupos.

-¿Qué dice el espacio que habitamos de nuestro proyecto educativo? Graciela Ojeda cuenta acerca de su experiencia en la implementación de un taller de deportes y recreación y cómo debió repensar los contenidos teniendo en cuenta los espacios de los cuales disponía:

> *"me encontré con un espacio no construido, sin una clase curricular, los jóvenes parecían salir a un recreo, pedían y decían lo que harían, de algún modo impuesto por aquellos alumnos que podían sostener algo de palabra con violencia. El patio, sin límites, se transformaba en toda cancha. Nadie podía atravesarlo porque corría riesgos. La palabra, el diálogo, los acuerdos, no tenían lugar en ese juego, los protagonistas eran los gritos. En este contexto y pensando cómo presentaría la clase de Educación Física para que sea capitalizada por todos, comencé a hacerme preguntas básicas: ¿Hay un registro de cuerpo en estos jóvenes? ¿Cómo comprenden su espacio? ¿Cómo hacen circular la palabra? ¿De qué se apropian en la escuela? ¿Existe otro en su construcción social? ¿La escuela era... su lugar? Estas son algunas de las tantas preguntas que orientaron diferentes estrategias para construir respuestas. Aparecía la importancia de reconocer un trabajo entre varios en la escuela para permitir abordar preguntas y comprender comportamientos".*

El espacio o mejor dicho el no espacio se volvió un condicionante para su labor docente.

Desde la reconstrucción de aquel patio marcando los límites de la cancha, haciéndolos visibles, permitió que apareciera parte de las reglas, ya sea del propio juego o deporte en sí, como las reglas de convivencia y de esta manera su proyecto pedagógico cobró otro significado.

-¿Quiénes pueden tomar decisiones acerca de la organización del espacio en nuestras escuelas? Los docentes trabajan con les colegas de Plástica, Tecnología y la maestra de grado en proyectos pintando las líneas faltantes. Pero no todas las dificultades que encontramos en los patios pueden solucionarse de esta manera. La intervención sobre cuestiones de infraestructura son decisiones que exceden a las conducciones y las cooperadoras escolares. El Estado desde su lugar es quien debe generar e implementar políticas, en este caso educativas, que incluyan las mejoras necesarias en lo edilicio.

Repensando…

Partiendo de estas preguntas, apenas una muestra, podemos pensar… aproximar un rediseño de nuestros patios. Una multiplicidad de factores coexisten para repensar estos espacios pedagógicos. No sirve quedarse en la queja o sentirnos orgullosos de cómo, pese a todas las contras, seguimos adelante. Proponemos introducir la discusión acerca de la infraestructura para Educación Física, para el movimiento, los juegos y los deportes dentro de la escuela.

La mayoría de las escuelas fueron construidas hace muchos años. Cuando hacemos una primera aproximación a la clasificación de las instalaciones como recurso material y didáctico, vemos que en muchos casos fueron edificadas para otros usos diferentes de la realización de actividades físico-deportivas.

Como educadores cabe identificar aquellos aspectos que limitan nuestro trabajo. Los mástiles ubicados en lugares inapropiados, las dimensiones asimétricas de los espacios con columnas, rejas y árboles en el medio del patio o con ramas que entorpecen, falta de protección en esas columnas, pisos resbaladizos o de material que provoca lesiones en lxs niñxs, puertas sin protección en los vidrios.

Una idea para visibilizar estos problemas de diseño de nuestros patios y empezar desde allí a cambiar para conseguir que sean aptos y faciliten un aprendizaje mucho mas significativo, es realizar una encuesta para que los profesores de las diferentes escuelas expresen, según la particularidad de sus lugares, todos estos aspectos que hemos ido señalando y agreguen otros que no están dentro de los previstos. A partir de este relevamiento, se puede llevar adelante vías de acción concretas para empezar a rediseñar los patios de nuestras escuelas. No alcanza con soluciones individuales, lo colectivo siempre es mas relevante, las propuestas de mejora deben surgir de todos los trabajadores. Desde allí podremos generar objetivos reales y elaborar propuestas de mejora.



Las vías de acción concretas a partir del relevamiento al cual nos referimos puede llevar a redimensionar los espacios y adaptarlos a nuestros propósitos sin destruir lo construido. Estos espacios redimensionados a los que aspiramos pueden partir de una serie de principios inspiradores como guía. La *seguridad* preventiva, para que disminuya el riesgo de accidentes y lesiones. La *polivalencia,* que nos permita usar el equipamiento, simultáneamente, para actividades diferentes, ampliando sus posibilidades de práctica. La *adaptabilidad*, para dar respuesta a necesidades presentes y futuras, modificándose fácilmente según las necesidades. La *disponibilidad de elección de medios*, de forma tal que sea el docente de Educación Física quien pueda reconstruir el entorno físico adecuado a las condiciones de aprendizaje, según los contenidos y objetivos que se persigan. La *integración,* donde la instalación no sea un anexo al contexto social sino un elemento más. A modo de conclusión

María Alejandra Gils y María Mercedes Yanez nos dicen:

> *"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."

La idea de un relevamiento que tenga como protagonistas a los profesores de Educación Física puede ser el principio para encarar una política de espacios lúdicos deportivos que permita su adecuación a la coyuntura actual y a los nuevos desafíos que día a día se van presentando en las escuelas. Para que nuestros patios sean espacios de libertad donde



se cree y se recree el cuerpo con movimiento, con sensaciones y sentimientos, un lugar donde los niños convivan compartiendo sus derrotas, encuentros y desencuentros.

Como educadores transformadores y comprometidos con la Escuela Pública nos invitamos a construir herramientas políticas para abordar la resolución de problemas que sufren los edificios escolares con el consiguiente deterioro de nuestras condiciones laborales. Solo puede llevarse adelante, si los trabajadores nos involucramos, debatimos y proponemos y nos asumimos como protagonistas. Para ello, se hace necesario conocer el marco normativo existente, delimitar las responsabilidades y elaborar estrategias de intervención desde lo sindical para modificar las condiciones y medio ambiente de trabajo. Dentro de las condiciones básicas a cumplir en los establecimientos educativos, está poseer condiciones edilicias seguras contando en nuestro caso con patios acordes con nuestra tarea pedagógica.

Desde lo sindical, la UTE viene llevando adelante una lucha acerca de las condiciones edilicias y de medio ambiente de trabajo, desde allí podemos canalizar los reclamos de nuestres colegas y todas sus propuestas para ir transformando y redimensionando nuestros espacios de trabajo, el *patio de mi escuela.* ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• G.C.B.A., Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza. (2012). *Diseño Curricular para la enseñanza primaria. Segundo ciclo.*
• Gils, María Alejandra y María Mercedes Yanez. *"Apostando a la escuela pública con propuestas innovadoras: las instalaciones".* XXI Congreso Pedagógico 2016. "Escuela crítica y emancipación. Registros pedagógicos y su potencia transformadora de la educación pública".
• Michinski, Leandro. *"Pintemos la cancha"*. XXI Congreso Pedagógico 2016. "Escuela crítica y emancipación. Registros pedagógicos y su potencia transformadora de la educación pública".
• Navas, Fernando (2010). *"Recursos y materiales en Educación Física"*. https://www.efdeportes.com Revista Digital. Buenos Aires. Año 14, Nº 140.
• Ojeda, Graciela Noemí. *"Escenarios de intervención entre varios"*. XXIII Congreso Pedagógico 2018. "Educación, democracia y resistencia. Luchas y soberanías pedagógicas".
• Pinto, Lila (2019). *XIV Foro latinoamericano de Educación. Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI.* Buenos Aires, Fundación Santillana.
• UTE-CTERA (2015). *Protocolo de Escuela en obra. Infraestructura escolar.*
• UTE (2019). CyMAT. *Cartilla informativa.*

Palabras clave:
Educación.
Inclusión.
Diversidad.
Prácticas de enseñanza.
Políticas inclusivas.

Educación inclusiva: desafíos para prácticas de aula con plena participación de todes les alumnos y alumnas

Matías Ansaldo*



"El posicionamiento que se adopte respecto de la diferencia, la diversidad, la inclusión y la integración, puede posibilitar formas de designación de sujetos y acciones efectivas, que eludan la estigmatización a partir del déficit, a la vez que permitan visibilizar y subrayar sus posibilidades de existencia…"

Norberto Boggino

Introducción

La realidad actual en las escuelas reúne a una población de alumnos y alumnas diferente de las de hace décadas atrás, o planteado de otra manera, las normativas vigentes y nuevas conceptualizaciones teóricas nos comprometen a cambiar nuestra mirada. Lo que antes se presentaba como un alumnado homogéneo, hoy se presenta con una riqueza y complejidad antes poco tomada en cuenta. Sea entonces que la escuela debe alojar a alumnos y alumnas que antes no asistían a la escuela común con el resto del alumnado, o que nuestra mirada sea sobre quiénes son nuestros alumnos y alumnas, hoy nos convoca a aulas heterogéneas. Nos encontramos en el gran desafío de trabajar con esta nueva conformación grupal, restituir derechos en un marco de convivencia democrática y de habilitar, institucionalmente y en el aula, prácticas que favorezcan la plena participación de todos y todas.

En el desarrollo de este trabajo se abordará la definición de inclusión educativa y la diferencia respecto de la integración, se analizarán cuestiones institucionales y se describirán algunos ejemplos vinculados a la temática.

En la conclusión tendrán lugar algunas reflexiones de los alcances y limitaciones de la implementación de políticas inclusivas en instituciones y el aula.

En palabras de Noemí Aizencang y Betina Bendersky, "nos mueve el compromiso de generar condiciones para que niños y jóvenes puedan habitar de la mejor manera posible sus trayectorias escolares. Por este motivo, pensar las prácticas, revisar las miradas... se transforman en ejes centrales…"

Desarrollo

Una de las cuestiones fundantes en relación con las prácticas inclusivas es poder cono-

* Profesor de Inglés (INSPT - UTN). Profesor y licenciado en Psicología (UBA). Maestro de Inglés en el Nivel Primario y psicólogo en los Equipos de Apoyo de Educación Media y Técnica. Disertante en congresos en la Argentina, Uruguay y Chile.

cer y resaltar el marco normativo legal que fundamenta estas prácticas. En este sentido, es necesario destacar la Ley 26.206, Ley de Educación Nacional, especialmente el artículo 7° y 8° que supone la garantía de la educación para todes les alumnos y alumnas. Asimismo, dentro de los fines y objetivos de la política nacional, el artículo 11° explicita: "Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos." Otra de las leyes que no puede dejar de mencionarse es la Ley 26.378 en línea con la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* En especial el artículo 24°, que menciona el derecho de las personas con discapacidad a la educación y el compromiso de la Argentina en pos de su plena participación.

Más recientemente y con fuerte impacto en la realidad de las escuelas cabe mencionar la Resolución CFE N° 311/16 y sus anexos del 15 de diciembre de 2016. Tempranamente en los artículos 1 y 2 deja clara la intención de "Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad", y aprobar los anexos para la promoción, la acreditación, la certificación y la titulación de los alumnos con discapacidad y su libre acceso al sistema de educación pública común.



Como ha sido expuesto, la normativa vigente abre el camino para dirigirnos a una educación inclusiva. Sin embargo, las políticas públicas, y especialmente el presupuesto destinado a educación, no siempre acompañan para que se efectivicen las normas antes mencionadas.

Para entender el concepto de inclusión no debe apelarse a la tarea que se realice dentro de un aula con un alumno en particular. Esta actividad tiene más que ver con experiencias de integración. Para la UNESCO, inclusión es el "proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as" (2008, UNESCO). Esta definición supone que, para tender a una educación inclusiva, es necesario realizar acciones transformadoras en el aula. Implica poder revisar las prácticas de enseñanza: planificación, actividades y evaluación. Esto conlleva a resignificar positivamente algunas de estas prácticas para continuar implementándolas, pero también modificar otras a la luz de habilitar la plena participación de todes les alumnos y alumnas. Se busca, en palabras de Rebeca Anijovich; "Un enfoque pedagógico que contemple la diversidad como condición inherente al ser humano y, por lo tanto, como un valor para respetar…". Asimismo, el concepto de aulas heterogéneas no solo asume tomar conciencia de las diferencias existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su nivel cognitivo y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, necesidades, deseos capacidades, dificultades, entre otras.

Un abordaje inclusivo supone sobre todo no ver la diferencia como déficit. Para esto no hay otra posibilidad que producir una acción transformadora. Ahora bien... supongamos que un docente o una docente muy comprometido con su tarea y crítico con sus prácticas logre producir dicha transformación. ¿Es eso suficiente? Claramente no. Es necesario

que se generen las condiciones institucionales para que lo que suceda en el aula tenga un plafón a través del cual el peso de semejante cambio no recaiga en un o una docente. La cultura inclusiva en las instituciones escolares debe ser entendida como una comunidad en la que las propuestas de enseñanza y las propuestas de la escuela dentro y fuera del aula tiendan a adaptarse a la diversidad del alumnado. Cuando pensamos en aulas heterogéneas, también debemos pensar que esos alumnos y alumnas comparten espacios comunes, van a recreos, realizan actividades entre varios grados. La escuela como institución debe estar allí tendiendo a una educación inclusiva, no solo en el discurso sino presente en las paredes, en los espacios, en los modos institucionales de alojar a cada uno de les alumnes. Esto no sucede rápidamente. Es un proceso que lleva tiempo, necesita disposición por parte de la Supervisión y la Conducción del establecimiento, y requiere de continua capacitación al respecto.

Construyendo una cultura inclusiva

La escuela en donde me desempeño como maestro curricular de inglés ha comenzado el camino en pos de poder convertirse en una escuela con cultura inclusiva. La escuela recibe a muchos alumnos y alumnas con discapacidad, diagnosticados con trastornos generalizados del aprendizaje o algún grado de espectro autista. ¿Cómo ha hecho la escuela para tomar la responsabilidad y el compromiso de construir una cultura inclusiva? Lo ha hecho, por ejemplo, a través de capacitaciones docentes sobre el tema en los Espacios de Mejora Institucional. Lo hace también cuando genera espacios de intercambio para pensar prácticas más inclusivas y cuando mantiene un convenio con la Escuela para alumnos y alumnas con discapacidad visual para que estos alumnos y alumnas asistan a clase.

En una ocasión, muy especial ya que se festejaba los 100 años de la escuela, recuerdo que la ambientación desde que uno entraba a la escuela proponía una experiencia sensorial táctil para todes les alumnes. Cada uno había hecho una estrella con material de distintas texturas; las estrellas estaban a la altura de les alumnes para que pudieran tocarlas al entrar. Esas experiencias son las que hablan de la institución y son las que luego alojan prácticas de aulas inclusivas. En relación con las clases de inglés en primer ciclo describiré algunas de las propuestas que considero tienden a una mirada inclusiva de la educación.

- Panel ordenador al comienzo de la clase con las actividades por realizar; el panel cuenta con un sistema de comunicación aumentada y alternativa. Eso implica que cada nombre de la actividad lleva un dibujo, escritura en braille y un elemento en 3D. Al mismo tiempo, el docente lee las actividades y realiza la mímica de las mismas proponiendo a los alumnos y alumnas que lo imiten. Esta propuesta apunta a entender que los alumnos y alumnas tienen distintos estilos de aprendizaje (Auditivo, Visual y Kinestésico).

- Rutinas: la repetición significativa de actividades en cada clase ayuda a que todes les alumnes sientan seguridad en cuanto a lo que sucede en el aula en cada jornada.

- Propuestas de trabajo motivantes, lúdicas y que impliquen el uso de dramatizaciones.

- El uso de la música: las canciones y sus consecuentes coreografías generan un especial interés en les alumnos y alumnas.

- Los proyectos o secuencias didácticas: en segundo grado se llevó a cabo un proyecto de Conjuros Mágicos. Las actividades incluyen dramatizaciones, la utilización de material concreto, el uso de la creatividad para inventar conjuros sobre una base común. Estos recursos se caracterizaron por ser flexibles en cuanto a la producción de cada alumno o alumna.

- La duración de las actividades es corta y cada actividad tiene un comienzo y cierre en sí mismo. Esto es especialmente importante en alumnos y alumnas que no suelen sostener la atención por mucho tiempo. Les permite participar en una propuesta, quizá no en la siguiente, pero sumarse en la tercera.

- En tercer grado se elaboraron evaluaciones escritas con múltiples variables que fueron desde el reconocimiento de contenidos y producción escrita muy guiada hasta escritura más libre. La multiplicidad de propuestas de evaluación permite que cada

alumno y alumna aborden los temas trabajados desde sus posibilidades y estilos.

- En el caso de alumnes con discapacidad visual se elabora un material junto con la maestra de Educación Especial para que **se adapte, por ejemplo, el libro de texto a sistema braille y con dibujos con texturas** para que les alumnes puedan acceder a la información de forma a través del tacto. Se trataría de una configuración de apoyo no significativa ya que no afecta lo que aprende sino solo el formato de presentación del material.

La respuesta de les alumnos y alumnas a las diferentes propuestas de clase y dispositivos descritos fue muy positiva. Se generó un clima seguro y con propuestas de trabajo que permitieron la plena participación de todos y todas. Las iniciativas fueron el resultado del encuentro de las prácticas de enseñanza con alumnos y alumnas, esto posibilitó repensarlas a la luz de situaciones concretas que llevaron a propuestas de clase más inclusivas. En ese sentido, las prácticas de aula están en constante cambio y movimiento. En palabras de Noemí Aizencang y Betina Bendersky, estas prácticas inclusivas son "formas posibles que guardan sentido, sostenidas en un marco que invita permanentemente a la reflexión... y la revisión".

A modo de conclusión

El camino hacia una educación inclusiva no parece tan lejos: lo hace posible el proyecto institucional adecuado y la posibilidad de revisar prácticas de aulas. Requiere capacitación, esfuerzo, tiempo y especialmente mantener viva la reflexión crítica sobre nuestra práctica docente. En palabras de Paulo Freire, "La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo". Por otro lado, las políticas educativas llevadas adelante con la falta de recursos de todo tipo con la que les docentes nos enfrentamos, hacen de esta una tarea muy reconfortante pero ardua. Apelamos a que podamos seguir en este camino. Para ello, es necesario que el discurso en torno a la educación inclusiva vaya acompañado de mayor presupuesto destinado a educación. En caso contrario, los procesos de inclusión podrían generar efectos no deseados de discriminación. Tal el caso de un alumno o una alumna que actualmente puede inscribirse en la escuela común sin que se cuenten con los medios para efectivizar el proceso de transformación educativa tendientes a la inclusión.

Las propuestas de clase mencionadas en este trabajo son producto de nuevas conceptualizaciones, de marcos normativos que las sostienen pero, sobre todo, del encuentro con los alumnos y alumnas que muchas veces tienen poco tiempo de atención, que necesitan estar más tiempo en movimiento que sentados, que requieren nuestra especial atención, que necesitan que respetemos sus tiempos de aprender o sus estilos de aprendizaje, etc. Ellos y ellas nos enseñan a diario a repensarnos. Nuevamente en palabras del gran pedagogo Paulo Freire, *"Quien enseña aprende y quien aprende enseña al aprender".*

Deseamos que la escuela sea un espacio democrático en donde todes les alumnos y alumnas participen plenamente de su vida escolar preparándolos para un mundo que aloje cada vez más las diferentes subjetividades; pensando que ser diferentes nos enriquece, nos transforma a todos, a todas y al mundo que nos rodea, y nos permite construir día a día... un mundo en el que, por derecho y hecho, se respete y se celebre la diversidad. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Aizencang, N., Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas*, Buenos Aires, Manantial.
• Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, Buenos Aires, Paidós.
• Boggino, Norberto (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen*, Santa Fe, Homosapiens Ediciones.
• *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989).
• Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa,* 2da. ed., 8va. reimpresión, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Ediciones, 2018.
• *Ley 26.206 Ley Federal de Educación.*
• *Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*
• *Resolución 311/16 del CFE,* 2016.

Palabras clave:
Educación
Tecnológica.
Historia de la Educación.
Educación
para la emancipación.

De qué hablamos cuando hablamos de EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Juan Tenuta*

Introducción

En el área curricular, cada una de las materias que la integra construye conocimiento, desde la plástica, la música, el cuerpo y los idiomas, no solo como mera forma de expresión sino como proceso de conocimiento y herramienta de transformación que abre una mirada diferente de la realidad. Pero... ¿Y Tecnología? Es una materia curricular, pero ¿la nombramos recién? Y si la nombramos, ¿cómo la describimos? Ah, claro, es la materia donde se hacen los suvenires y el telón del acto… No, pará... Eso hacen les *decoradores* no les *educadores.*

Lo primero que hay que decir es que es un espacio curricular relativamente nuevo, con poco más de 30 años en el Sistema (aún hoy no se dicta en todo el país) y con un profesorado creado 25 años tarde en la CABA, por ejemplo. Otra cosa por destacar es la importancia de las materias curriculares en la construcción del conocimiento, ya que abren una mirada crítica de la realidad. Son pilares de la formación integral de les niñes, garantizan conocimientos teóricos y prácticos que promueven el desarrollo y el descubrimiento de la identidad, el pensamiento crítico, y brindan herramientas para la comprensión y la transformación del mundo a través de sus distintos lenguajes. La Educación Tecnológica permite comprender y transformar mucho más que el territorio inmediato, las comunidades, las comunicaciones y relaciones. Tiene una relación directa con el modelo de país, su cultura y su idiosincrasia, y mucho más decisiva aún si de desarrollo independiente se trata. Ejemplo de ello es que producíamos aviones, ferrocarriles, barcos, con una YPF y SOMISA completamente en manos del Estado, en contraste con la realidad argentina de hoy. Después de cuatro años de neoliberalismo a ultranza, toma más relevancia esta relación de la Educación Tecnológica con la educación y su rol social.



Conversatorio «Educación Tecnológica para construir ciudadanía», UADER-FHAyCS.

Lo que se desarrollará más adelante será por un lado destacar cuestiones relevantes del proceso de incorporación de la Educación Tecnológica a la currícula y vincular sus antecedentes con discusiones necesarias hoy; por otro, haremos una reflexión sobre los posibles aportes para un mejor desarrollo de la enseñanza de esta materia transversal.

* Profesor de Educación Tecnológica, delegado curricular DE 11.

La Educación Tecnológica y su desarrollo en el contexto histórico

> "(…) Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una 'educación' para la 'domesticación' alienada y una educación para la 'libertad'. Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto. (…)".
> Paulo Freire, "Aclaración", *en La educación como práctica de la libertad.*

En este apartado abordamos una discusión que se acerca a un planteo más profundo e histórico sobre la educación como factor de cambio, discusión aún no saldada pero que viene desarrollándose a la largo de los años, principalmente con aportes sobre la construcción de nuestro país que reflejan distintas corrientes de pensamiento, como Sarmiento y Alberdi. Sarmiento representó más claramente la idea de la posibilidad de cambio a través de la educación, ligado a un modelo agroexportador y minero, mientras que Alberdi no estaba convencido de que la educación fuera un factor de cambio, consideraba que el desarrollo de los ferrocarriles, en principio, y de la industria en general, eran factores más eficaces de cambio social que la educación. La polémica entre Alberdi y Sarmiento es una polémica sobre los caminos futuros de la Argentina posterior a Caseros. La historia oficial nos presenta a Sarmiento y a Alberdi sin exponer las diferencias y disputas entre ellos ni la relación de estas disputas con la construcción actual del país. Fueron parte de un movimiento intelectual y político. Lucharon por el poder con estrategias distintas. Sarmiento y Alberdi tenían en común, respecto del punto de vista pragmático, planteos educacionales ligados al desarrollo de algunos aspectos industriales o agrícolas. En el caso de Sarmiento, la agricultura y la minería; en el caso de Alberdi, más hacia lo industrial.

Hasta 1980, año en que fue derogada, existía la Ley 16.450 que establecía el Fondo para la Enseñanza Técnica, un impuesto específico que consistía en el aporte del 1% sobre la masa salarial que pagaban los dueños de las industrias. Un esquema estructural de financiamiento que era destinado exclusivamente al desarrollo de la Educación Técnica en todo el país. Tras su derogación, fue reemplazado por el régimen de crédito fiscal, lo que representaba en ese momento un gasto específico por estudiante por periodo. El régimen fiscal consiste en la desgravación impositiva a las empresas que acrediten la destinación de fondos a la educación. Con estas políticas educativas, que se profundizaron en la década de los 90, se afianzan conceptos del mercado, peligrosos para la educación. Conceptos como "servicio educativo" que el Estado debe garantizar sea público o privado con fondos públicos. Aparece el "capital humano" o "financiamiento por demanda" que consiste en presentar proyectos por institución para conseguir recursos extras. Estos conceptos se oponen a entender la educación y especialmente la Educación Tecnológica como una inversión social, donde la apuesta se basa sencillamente en considerar la educación como factor de transformación social y desarrollo de un país.

De manera simplista se puede decir que la Educación Tecnológica es el desarrollo del proceso del conocimiento de los medios y modos de transformación del mundo natural protagonizado por las personas a lo largo de la historia.

Conformación e incorporación a la Currícula

> "Preocupados por la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental, encontramos necesario prestar especial atención a los déficit cuantitativos y cualitativos de nuestra educación. Estos déficits (…) contradicen el ímpetu de su emancipación (…)."
> Paulo Freire, "Educación y concienciación", en *La educación como práctica de la libertad.*

La Educación Tecnológica comenzó a ser un espacio curricular que permitió a los establecimientos educativos *luchar* por el mantenimiento de su perfil histórico educativo, el cual fue aniquilado por el cambio que generó la Ley Federal de Educación. Les docentes sostuvieron un pacto con su integridad intelectual diseñando un contenido articulado capaz de reportar un bene-

ficio real y tangible al educando. La tenaz resistencia docente logró que sobrevivieran al interior de las instituciones perfiles que la LFE aniquiló y que hace unos años pretendemos retomar al intentar adecuar el sistema educativo en función de un nuevo paradigma pedagógico y de desarrollo.

El equipo docente de la asignatura aún hoy está en constante conformación. El llamado proceso de reconversión docente conlleva la idea de que algo se transforma, se modifica, se convierte en otra cosa; en el campo educativo utilizar estos términos supone la mediación de procesos formativos que permiten esta transformación. Dicho proceso de reconversión del personal docente que fue reasignado a la cobertura del espacio curricular fue caracterizado principalmente por la defensa de los derechos laborales. Las capacitaciones fueron charlas, conferencias y un curso famoso de 220 hs con escaso consenso entre docentes, por tanto, con exigua incidencia en su formación y sus prácticas. Tampoco encontramos evidencia de la existencia de instancias de formación sistemáticas que permitieran hacer efectiva la expresión de *reconversión* del cuerpo docente de la asignatura anterior a ET.

La conformación del cuerpo docente que resultó de este proceso persiste con algunas modificaciones hasta la actualidad. Existe una cierta naturalización de "lo aceptable". Un disciplinamiento en torno a ciertas ideas ajenas que se termina "normalizando" pero nunca apropiándose totalmente. Las diversas titulaciones de los docentes y la escasa información de lo que este espacio curricular pretende en la formación, dieron lugar a prácticas distintas. Las diferencias radican en los modos en que cada escuela y en muchos casos cada docente entendía qué debía hacerse. Desde la política pública operó una fuerte prescripción curricular como método de "instalar" la novedad y se difundió como norma por cumplir. Es probable que la intención sea brindar una compensación a la heterogeneidad de formaciones y la ausencia de tradición de esta materia en la escuela. Claramente podemos desprender que existen en la práctica diferentes concepciones sobre la tecnología y la Educación Tecnológica presentándose como un campo complejo, de debate, en permanente y dialéctica construcción, reflejado en preguntas como: ¿libros o herramientas? ¿aulas o talleres?

La aparición de la Educación Tecnológica parece estar muy vinculada a la idea de cambio, aunque en este proceso no siempre se puede reflexionar sobre *qué* cambiar, *para qué* ni *cuál es el sentido de ese cambio*. Al día de hoy, todavía podemos encontrar, quizás más acentuada, esa heterogeneidad en la composición de las formaciones de esta asignatura. No encontramos respuesta por parte del Ministerio de Educación de CABA para subsanar esta situación. Quizás sea porque, de los 30 años del dictado de esta materia, los últimos 12 en la Ciudad de Buenos Aires han sido bajo un gobierno de corte neoliberal que viene haciendo hincapié en interpretaciones de la aplicación del contenido coincidiendo con acuerdos económicos con empresas privadas ligadas a esa interpretación; por ejemplo, convenio con empresas como Lego o Edesur. Seguramente, de no haber sido por el compromiso de los establecimientos y docentes (junto con la Ley Nacional de Educación) que intentan bregar por adecuar el sistema educativo en función de un nuevo paradigma pedagógico sostenido en los lineamientos de desarrollo estatal, hoy encontraríamos muchas más dificultades respecto de su desarrollo.

Aportes al desarrollo de la materia en el aula

> *"Confiamos siempre en el pueblo.*
> *Negaremos siempre fórmulas dadas.*
> *Afirmaremos siempre que tenemos que cambiar*
> *junto a él y no solo ofrecerle datos".*
> Paulo Freire, "Educación y concienciación",
> en *La educación como práctica de la libertad.*

La Educación Tecnológica debe contribuir a comprender la tecnología como proceso y no reducirla solo a sus productos. Este proceso es dinámico y está en permanente construcción en cada sujeto y en la sociedad.

Cuando pensamos en su desarrollo en el espacio áulico, nos encontramos con la dificultad de que, en más de una ocasión, los estudiantes "trabajan las manos sin objetivos y contenidos claros", o peor aún, se destina a la decoración de actos y confección de suvenires. La escasa presencia del Estado en la formación y la capacitación del

personal, a la vez que la falta de fundamentación sobre claros lineamientos pedagógicos y teóricos de la currícula específica de ET, colaboran en la aceptación por usos y costumbres de las prácticas mencionadas. Algunes compañeres desarrollan la materia en el aula sin un lazo con la comunidad del barrio y el territorio donde están las escuelas y sin objetivos claros de contenido. También existen prácticas diferentes donde ocurre todo lo contrario.

Así las cosas, podemos vivenciar experiencias pedagógicas como la confección a contrarreloj de un telón para un acto ajeno al proyecto pedagógico que sostenemos y en consecuencia con "contenidos metidos por la ventana". En este orden mencionamos, por ejemplo, el pedido desde la coordinación del Área de la confección (que se estimula desde hace años) de modelos de aviones de aeromodelismo, forzando los contenidos para poder ligar estas actividades con organismos como la Fuerza Aérea y justificar así su relación ya histórica.

En este amplio espacio curricular encontramos a compañeres que en el intento de profundizar su experiencia áulica y la de les niñes introducen en la escuela charlas o realizan visitas exteriores en fábricas o industrias sin tener en cuenta sus características, su relación con la sociedad, su forma de organización del trabajo, sus medios y modos de producción. Por ejemplo, un encuentro con alumnos sobre Ingenio Ledesma, donde se explicaba el desarrollo productivo que realizan. En la visita se dejó de lado la injerencia territorial que tiene el Ingenio en Jujuy, las condiciones de trabajo y condicionamientos de vida para les operaries y el rol que jugó esa empresa, sus dueños y su directorio en la última dictadura cívico militar, que además de los crímenes políticos y de lesa humanidad desarrolló una clara política de desindustrialización y endeudamiento del país profundizando la dependencia político-económica. Esta visita nos posibilitó luego visualizar diferentes contextos históricos, modelos de desarrollo, modos de organizar la producción y de relación con el territorio. En el mismo barrio donde se realizó la charla con Ledesma, se encuentra la fábrica recuperada de embutidos Torgelone, no muy difundida, pero sin embargo visitada por algunas escuelas de la zona. La experiencia brindó la oportunidad de establecer relaciones, comparaciones y extraer conclusiones colectivas de diferente orden.

Estas diferencias de enfoques sobre los mismos temas se deben a la falta de una adecuada intervención de las autoridades educativas sobre un paradigma pedagógico coherente y emancipador. También, cuando el Gobierno de la Ciudad parece comprometerse con un diseño actualizado de la materia (por ejemplo, con los proyectos de robótica), ellos responden a acuerdos económicos externos a la educación, como lo fue con la empresa Ferrolux o Lego. El interés está puesto en la propagandización de los productos de esas empresas y direccionado en la robotización no solo de la producción como en las automotrices, sino de tareas cotidianas de la vida de las personas, como sacar la basura o cocinar un huevo frito, justificando que de esta manera mejoran la calidad de vida, sin objetivos claros de contenido de la currícula. Sin embargo, en este punto también volvemos a encontrar a compañeres que se pueden escurrir entre las grietas de estas políticas vacías. Es relevante la experiencia que se llevó adelante en Lugano donde, entre otras cosas, con el Hardware y el Software que el gobierno impulsa y estrechando desde la escuela los vínculos con el barrio y sus organizaciones territoriales, se desarrolló un proyecto singular: les chiques de la comunidad escolar participaron de la confección de distintos elementos que podían ser aplicados en la obtención de internet wifi y con la colaboración de la militancia de organizaciones barriales también pudieron alcanzar su distribución en el barrio.

Lo más relevante a la vista de este trabajo es el proceso de cambio constante en el que se encuentra la Educación Tecnológica y lo más importante es poder poner en juego los mejores intentos por desarrollar la materia en los espacios áulicos con el fin de encontrar un enfoque común para la asignatura. Un camino que, si bien debería tender a la unificación de criterios, pueda ser construido en el conjunto de las heterogeneidades formativas existentes en pos de una educación emancipadora. Sobre algunas de estas cuestiones es necesario hablar cuando hablamos de Educación Tecnológica. ■

Palabras clave:
Desigualdades.
Pedagogía crítica.
Tensiones educativas.
Reproducción.
Transformación.

Primaria /

Nahiela no habla

Desigualdades sociales, desigualdades educativas

Daniela Otero* y Rocío Reyes Mateu**

"Nahiela no habla", sentenció un maestro a viva voz. Esa mañana, como tantas otras, la sala de profesores fue testigo de la tensión perpetua entre lo simple y lo complejo de la escuela.

Pasar de lo simple a lo complejo...

Nahiela está terminando segundo grado y, aunque comenzó a hacer calor, no se quiere sacar la campera de abrigo. Su mamá la pudo comprar, la tiene, es de ella y no le gusta la invitación a dejarla en el perchero. Fue un desafío entender por qué es tan fiel a su campera rosa. Se vislumbra alguna situación económica compleja: a esa campera no le puede pasar nada, porque no hay ni habrá otra. Pero la desigualdad que atraviesa Nahiela no termina ahí.

Nahiela habla poco, es cierto, pero tiene mucho para decir y lo hace cuando se siente en confianza. Su voz es baja, su pronunciación es cerrada. Ingresó a la escuela a finales de primer grado. Llegaron abruptamente desde Paraguay en medio de una situación de violencia y con una escolaridad salteada. Entonces, Nahiela no hablaba nada de castellano. Pasó a su segundo grado con la misma maestra quien relata: *"Tiene las mismas zapatillas que hace un año, últimamente camina en puntas de pie o con el talón afuera. Aprieta la realidad. Dibuja con detalles sorprendentes. Le encanta que le lean cuentos y los vuelve a narrar, recordando aquello imperceptible para otres. Juega con sus compañeras en los recreos. A veces llora de repente y no ha sido fácil saber el porqué: Nahiela tiene miedo que le pase algo a su mamá"*.

Transformar lo simple en complejo, como expresamos al comienzo, es pensar en derribar reduccionismos sobre comportamientos, actitudes y formas de estar en la escuela de les niñes. ¿Qué lleva a un maestro a decir que una niña no habla y jactarse cómicamente de la situación? ¿Qué lleva a otres maestres a cuestionar esta forma de nombrar? ¿Cómo conviven estas formas dentro de la misma institución?

Reproducción o transformación…

Esta conversación en sala de profesores es un ejemplo, entre tantos, de educadores que refuerzan prácticas sociales dominantes. Conversar de un modo cómico sobre la actitud de una niña morena, con rasgos trigueños, forma parte del *status quo* imperante que determina y reproduce ideas sobre los niños y niñas, sin cuestionamiento por parte de les oyentes de la sentencia, que participan de manera cómplice de ese nombrar.

No se habla del mismo modo de todos los alumnos y alumnas que conforman las instituciones, no se mira lo mismo de un niño o una niña de clase media, pero Nahiela no es de clase media, por tanto, su identidad no es reconocida positivamente: Nahiela es

* Profesora del Nivel Primario. Especialista en "Problemas educativos contemporáneos. Enseñanza, nuevas subjetividades y diálogo intergeneracional". Diploma Sup. en C. Sociales (mención en Currículum y Prácticas Escolares; mención en Lectura y escritura). Licenciada en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del campo Pedagógico. Docente en la Escuela N° 22 "Félix de Azara", Coghlan.
** Profesora del Nivel Primario. Especialista en "Alfabetización para la inclusión". Diploma Superior en Infancia, Educación y Pedagogía. Trabajó en el Programa maestro + maestro (2011-2012). Licenciada en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del campo Pedagógico. Docente en la Escuela N° 22 "Félix de Azara", Coghlan.

pobre y no habla. La mirada puesta en "no habla" profundiza, reproduce y naturaliza la desigualdad, más aún, como Nahiela es callada y no molesta, no hay esfuerzo para detener dicha reproducción. El orden se mantiene.

Los investigadores Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014) introducen la categoría posición docente al ámbito de la investigación sobre docentes para referirse a cómo los mismos construyen una lectura particular de los problemas y unos modos específicos de plantear soluciones o nuevas problematizaciones. Consideran que dichas lecturas o miradas se encuentran condicionadas por el sentido que le otorgan a su tarea, por componentes históricos de la profesión, por la apropiación de ciertos discursos puestos a circular por agentes oficiales y por los componentes utópicos y democratizadores que se combinan con aquellos desprendidos del modelo normalizador, paternalista, autoritario y homogeneizador de la escuela.

La categoría posición docente "se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella" (Southwell y Vassiliades, 2014).

Tomar conocimiento del poder que tiene la escuela y la violencia simbólica que ejerce nos permite romper la lógica binaria y reflexionar sobre pequeños actos que visibilizan una postura política, nunca neutral, frente a los sujetos que aprenden. Nos convierte en sujetos de transformación, en una disputa continua con estas verdades hegemónicas que habitan las aulas, y nos permite construir, a partir de la resistencia, nuevas verdades.

Pensar en la escuela como un campo donde se disputa el sentido nos permite encontrar que existen distintas posiciones respecto de la misma situación, que estarán sostenidas por nuestra construcción de estructuras sociales y determinadas por la posición que ocupamos dentro del campo. Además, para que un sentido prevalezca sobre otro deberá tener el suficiente consenso para legitimar el orden de las cosas. La categoría posición docente está íntimamente relacionada con el discurso. Para Popkewitz (2000), los discursos que estructuran los procesos de escolarización y configuran sentidos para el trabajo docente son parte de la regulación social, en tanto constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos y en el modo en que éstos juzgan lo bueno, lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal. Vassiliades dirá, entonces, que es necesario centrarse en las disposiciones de poder y sus efectos, lo cual lleva a preguntarse cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos acerca del trabajo de enseñar y qué relaciones y procesos lo produjeron. Es, así, que el autor determina que la ideología se combina con el poder en procesos en los cuales "los individuos aceptan, creen e interiorizan explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven" configurando nuevas subjetividades.

Justamente, el trasfondo del análisis es la constitución de estos modos sociales naturalizados, que están impregnados en nuestra vida y generan el consenso que legitima el orden social dominante. De alguna manera, la sala de maestros se convierte en testigo de una construcción social que, consciente o inconscientemente, desmerece al pobre y lo culpabiliza de su propia opresión. Se imponen verdades como si fueran naturales, empujando para que la escuela siga sosteniendo una sola cultura como válida y provocando que los oprimidos no puedan escapar de esa sentencia.

Como educadoras creemos que la escuela es un campo donde se disputa el poder y, como tal, el lugar privilegiado para la toma de conciencia sobre estas estructuras internalizadas que operan construyendo sentido común, invisibles, sosteniendo desigualdades. Ahí, en esa misma sala de profesores, suceden las preguntas, los cuestionamientos y el comienzo de la transformación. Nahiela no habla. Es una realidad simple y reducida que esconde la desigualdad del oprimido y la reproducción del opresor, pero, también, la pregunta del educador transformador que se niega a sentenciar, y que en lugar de eso se atreve a plantear la pregunta "¿por qué Nahiela no habla?".

En la escuela, somos los docentes quienes poseemos el *capital simbólico*, en palabras de Bourdieu "la capacidad de anular lo arbitrario de la distribución de capital y hacerlo pasar por natural" (Flachsland, 2003). Al decir "Nahiela no habla" se construye una verdad y se impone una determinada visión del mundo social, que esconde lo arbitrario de la

desigualdad y la desigual distribución del poder. Somos quienes *hacemos cosas con palabras* y construimos formas de ver el mundo.

El ejemplo nos permite desenredar el ovillo (al menos empezar), hacer visible esa verdad que se construye, discutirla, problematizarla y comenzar a desnaturalizarla. Que Nahiela hable poco, bajito y "cerrado", moviliza a cuestionarlo todo. Sí los que nombran son los que tienen el poder, la escuela tiene que ser, para ella, el ámbito donde pueda gritar.

La pedagogía crítica, observar, problematizar y transformar…

Observar la realidad para problematizarla y transformarla nos remite al acto político de educar y no solo al acto pedagógico de instruir. Una educación que se plantea transformadora asume que su posición no es neutral, reconoce que las desigualdades van más allá de lo escolar y se propone, como objetivo permanente, la educación de ciudadanos críticos, capaces de reconocer las desigualdades de la sociedad, su lugar dentro de esa realidad y su capacidad para accionar en ella. Se propone, al fin de cuentas, "Una ciudadanía informada y politizada, capaz de luchar a favor de las diversas formas de la vida pública y preocupada por la igualdad y la justicia social" (*cfr.* J. Gore, *op. cit* en L. Rigal, 2011).

La pedagogía crítica plantea, entonces, el papel transformador del educador apoyándose en la transmisión pero fuertemente en la producción colectiva de saberes. Abrazar la pedagogía crítica es tener una implicación preferencial con los grupos subordinados y marginados, dedicando tiempo, pensamiento, reflexiones, preguntas. Es observar un acto tan simple como "usar una campera de abrigo con 25 grados", entender esa realidad y no juzgarla. Construir un vínculo con la familia, ser un otro "no hostil". Reconstruir el lazo social de solidaridad y luchar por un mundo más justo para los estudiantes. Es correr el velo de las relaciones de poder que se suceden, tomar conciencia del habitus imperante y deconstruirlo.

Asumir una postura política que permita develar la arbitrariedad cultural que la escuela plantea, observar su artificialidad y cuestionar su imposición, es comenzar a desnaturalizar el orden de las cosas. Cuestionar la cultura hegemónica como la única, válida y universal, para que niños y niñas como Nahiela puedan tomar una porción de poder y hacerse escuchar. Para que la sentencia de "no habla" plantee interrogantes, poder pensar si es que no habla, o si no me habla, si no habla como yo quisiera o si soy yo el que no escucha.

Es aquí donde la pedagogía crítica se plantea con objetivos transformadores, se posiciona en búsqueda de un mundo más justo en pos de la emancipación de los estudiantes y compromete al educador como mediador cultural.

Para concluir o continuar pensando...

Nahiela ingresó a primer grado en noviembre sin saber escribir su nombre. Sin embargo, la escuela cumplió con la resolución N° 81/2913 *de Unidad Pedagógica, como espacio de construcción de la Alfabetización Inicial,* que abarca el 1° y el 2° año escolar otorgando, así, un derecho y torciendo un rumbo desigual al no contribuir a la estadística de repitencia de pobres. A la vez, hubo docentes que miraron a Nahiela como sujeto de derecho arbitrando los medios necesarios para enseñarle en segundo grado lo que no le habían enseñado antes. No son actos individuales, son los detalles pedagógicos en construcciones colectivas que elaboran el lazo social necesario para poder decir "Nahiela habla, lee, escribe, multiplica, piensa, ríe, llora, salta, juega".

Siguiendo esta línea, coincidimos con el análisis que plantea Dubet al problematizar la lógica "igualdad de oportunidades" como ficción. En un contexto de desigualdad estructural y meritocracia como el que vivimos, donde se valora la competencia y la depredación del otro por considerarlo amenazante, tenemos que cuestionar este modelo y retirar a la escuela del eslogan: "todos tienen las mismas oportunidades". Trabajar para las minorías implica dar el debate dentro del ámbito educativo, romper la simplicidad del sentido común y, a la vez, cuestionar el modelo económico entendiendo que son caras de la misma moneda. ■

Véase Referencias Bibliográficas en enlace Web:
https://educacionute.org/wp-content/uploads/2020/03/Otero-Daniela-y-Reyes_-Nahiela-no-habla.pdf



2019 XXIV Congreso Pedagógico

Educación Pública en lucha
Lecturas y Registros
para la Convivencia Ciudadana

Encuentro Interniveles y Modalidades

"Las ponencias, escrituras reflexivas en la lucha por la Educación Pública"

Ponencias publicadas impresas y en web UTE. Las ponencias reunidas en la presente publicación han sido presentadas en el Encuentro Interniveles y Modalidades 2019 e integran esta compilación en formato impreso (véase índice) y digital.
Otras ponencias aquí listadas han sido publicadas en web UTE.

- Acosta, Pedro: *El patio de mi escuela. Infraestructura escolar para las clases de Educación Física.* Primaria.
- Acri, Martín: *El proceso de unidad sindical docente en la ciudad de Buenos Aires. La constitución de la UTE en 1992.* Superior. Formación Docente.
- Aguilar, Laura A. y Sheila Loy: *Danzas folklóricas con perspectiva de género en las Escuelas Primarias del Área Metropolitana de Buenos Aires.* Primaria. Danza.
- Ansaldo, Karina y Juan López: Leer volando. Instalación estética-creativa. Primaria. Bibliotecas. Grados de Nivelación.
- Ansaldo, Matías: *Educación inclusiva: desafíos para prácticas de aula con plena participación de todes les alumnos y alumnas.* Primaria. Curricular.
- Aquino, Natalia, Paula Giraut y Romina Formento: *Enseñanzas de la Matemática. Su articulación, un cambio posible.* Superior. Formación Docente.
- Araujo, Zunilda: *Construcción histórica y social. Militancia y lucha docente.* Inicial. (Texto completo en página web UTE.)
- Blum, Viviana y Ana de Galvagni: *La fuerza de la organización colectiva y el trabajo en red. Equipo de Salud Laboral de UTE.* Superior. Formación Docente.
- Bongiovanni, Nadia: *Eso que llaman amor es trabajo no pago. Propuestas para el trabajo con chiques y grandes.* Inicial. (Texto completo en página web UTE.)
- Bruno, Laura Camelia: *La circulación de la palabra en las Asambleas. Una experiencia en una EII.* Especial. Escuela Interdisciplinaria Integral.
- Cáceres, Federico: *La canción como herramienta de transformación social.* Curricular. Música. Inicial. Primaria. Media.
- Caris, Liliana; Julieta Mazzotta, Dinorah Otero, Andrea Pattacini, Andrea Serebrinsky y Eliana von der Wettern: *Espacio de reflexión para la inclusión educativa. Invenciones para el espacio de lo común. Inicial.* Especial. CEPAPI.
- Carmona, Carlos y Cristina Iranzo: *Reconstrucción del "Café de los Angelitos". De la lucha por la recuperación a la movilización por la preservación y la defensa de nuestro Café.* Primaria. Curricular. Música.
- Chavez, Erika: *El diálogo como espacio de lucha. Práctica de la equidad educativa.* Media. (Texto completo en página web UTE.)
- Cirianni, Gerardo: *Maestro Carlos Alberto "Cacho" Carranza, Cacho*. Primaria.

- Claramonte, Patricia: *Los cambios empiezan desde primero. Las luchas también. Propuestas didácticas con base en educación popular.* Primaria. (Texto completo en página web UTE.)
- Delgado, Andrea Alba y Patricia Guijarrubia: *Filetes sobre rieles.* Primaria. Curricular. Primaria. Educación Plástica.
- Demárcico, Daniel: *Maestro Cacho Carranza: "La respuesta, amigo mío, está soplando en el viento"*. Primaria.
- Díaz, Marisa Beatriz: *La huerta escolar. Redes que multiplican semillas.* Jóvenes y Adultos. EDJA.
- Dumm, Zelma Raquel: *La Supervisión escolar en el marco de la Educación de Adultos. Una revisión de su encuadre normativo.* Media. CENS.
- Ferrari, Pablo: *Matemática transversal y popular para repensar la escuela.* Media. EEM.
- García Fernández, Tatiana, Paula Palsmitaitis y Bernardo Pérez Etchegoyen: *Lohana Berkins en el Pueyrredón. Un homenaje transcendental*. Secundaria. EEM.
- Gómez, Gisela. *ESI para todes. Una mirada desde la Educación Inicial*. Inicial. Maternal. (Texto completo en página web UTE.)
- Gónzalez, Mariano: *Yo quiero a mi bandera. Construyendo un colectivo de identidades.* Curricular. Primaria. Educación Plástica.
- González Cedarri, Marisa, Emilse Rodríguez y Nicolás Videla: *La sociedad del caleidoscopio.* Inicial.
- Goyena, Mariana: *Pedagogía de la memoria, escuelas, identidades.* Primaria. Curricular.
- Grosso, Casiana: *Culturas latinoamericanas invisibilizadas. Identidad, patrimonio y pertenencia.* Inicial. Curricular. Música.
- Haddad, Rosario; Federico Cáceres, Eduardo Hossein y Natalia Balbazoni de Lajonquiere: *La práctica musical colectiva de instrumentos autóctonos. Construcción de la identidad pluricultural en la Escuela Pública.* Curricular. Escuelas de Música.
- Houlston, María Isabel y Raquel Papalardo: *El patrimonio público como oportunidad de conciencia pedagógica y la necesidad de la memoria institucional. Experiencias del Mariano Acosta y reflexiones entre las políticas públicas educativas, los actores de la sociedad civil desde la escuela y la defensa del patrimonio escolar.* Superior. Formación docente.
- Invernizzi, Laura y Renata Lozupone: *Cuando el encuentro se hace chacarera.* Jóvenes y Adultos. (Texto completo en página web UTE.)
- Kunzi, Lyliam Eleonor: *El acoso escolar. Orientaciones e intervenciones posibles.* Primaria. Media. (Texto completo en página web UTE.)
- Lapenta, Romina: ESI: *reflexionando sobre el cambio de paradigma.* Inicial. Sala de Bebés.
- Loyola Cano, Luis: *La búsqueda escénica. Introducción a una investigación en teatro.* Superior. Formación docente.
- Monestés, Carlos: *Relectura del Martín Fierro. Un cruce del discurso literario con los planos económico/político/social y la ruptura del trabajo.* Superior. Formación Docente.
- Morayta, Carolina Esperanza: *Lectura grupal e individual en la Biblioteca escolar.* Primaria.
- Otero, Daniela y Rocío Reyes Matheu: *Nahiela no habla. Desigualdades sociales, desigualdades educativas.* Primaria.
- Peluso, Silvana Haydée: *Me comprometo, acciono y gestiono: ¿vos?* Inicial. Equipos directivos. (Texto completo en página web UTE.)
- Piacquadio, Karina: *Lugano, sur de la Ciudad. Identidad. Escuelas.* Primaria. Biblioteca Escolar.
- Pintado, Cynthia: *¡La Educación es tu Derecho! Diversidad sociocultural y desigualdad.* Adultos. Primaria. Conducción. Curricular. (Texto completo en página web UTE.)
- Prieto, María Silvia y Mirta Tejerina: *Programa: "Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social". Las Abuelas Relatoras y los Maestros que luchan, siempre.* Primaria.
- Ricciardelli, Carlos Alberto: *Educar en contextos de pobreza es construir comunidad.* Media. EEM.
- Rizzuto, Ana Clara: *Relatos enojados, la bronca docente como motor de lucha*. Inicial.
- Serralta, Liana y María Mercedes Yanez: *Nuevas miradas a los derechos de les niñes.* Inicial. Maternal.
- Tenuta, Juan: *De qué hablamos cuando hablamos de Educación Tecnológica.* Primaria.
- Urricelqui, Federico: *Educación en derechos humanos: los aportes del Programa "La escuela va a los juicios".* Media. Liceos.
- Vagnoni, Pablo Damián: *La hipocresía de la educación neoliberal y los peligros de un falso progresismo.* Media. Superior.
- Vargas, Amalia: *Pueblos Originarios. Reconstruyendo la historia para una convivencia ciudadana e intercultural.* Superior. Formación Docente.
- Volturo, María Laura: *El desarrollo de la autonomía en las salas de Jardín Maternal.* Inicial. Maternal. (Texto completo en página web UTE.)
- Wainsztok, Carla: *Toda pedagogía es social.* Superior. Formación Docente.

(Véase también https://educacionute.org/xxiv-congreso-pedagogico-2019-trabajos-finales/).

Niveles Educativos

PRIMARIA

- Aababile, Cristian Ariel, *La implementación de prácticas pedagógicas en el Área de Ciencias Sociales en el último año de la Escuela Primaria.*
- Aguirrezabal Varnier, Cecilia, *Educación Sexual Integral: todo lo que queremos plantear.*
- Aguirrezabal Varnier, Cecilia; Belsbacher, Vanesa; Puebla, Natalia, *ESI para todos*.
- Armas Asmad, Flor del Rocío, *Todes podemos ser el Primero.*
- Arriagada, Soledad; Fernández Bornacin, Iara Marcela; Gassi, Andrea Mariela; Glancszpigel, Paula Ximena, *Los lápices de Camilo.*
- Barbieri Llada, María Lorena, *El derecho a la identidad y su aporte a la construcción de ciudadanía.*
- Bazán, Claudia Marcela, *Nuevas miradas posibles.*
- Bejarano, María de las Mercedes, *"Responsablemente DERECHOS".*
- Belsbacher, Vanesa; Puebla, Natalia Marisa, *Convivencia en diversidad, ¿un espacio de conocimiento?*
- Benítez, Paola Gabriela, *Convivencia democrática.*
- Borneo, Eliana, *ESI. En la diversidad.*
- Brunel, Maite Ximena, *Plantas vs zombis.*
- Calizaya, Claudia Argentina, *El rol docente y la ESI en la escuela de hoy.*
- Carrera, Nancy Silvia, *La escuela de hoy: clima escolar.*
- Castro, Paola Roxana, *Lo que siento tiene nombre.*
- Chiarelli Castellan, Carmen Alejandra, *La circulación de la palabra para mejorar la convivencia escolar ante un conflicto.*
- Chipponere, Anabella, *La Pedagogía de la Tierra y la Cultura de la Sustentabilidad*.
- Contreras, Filomena del Carmen, *La palabra nos hace libres.*
- De la Iglesia, Silvana Cristina, *A treinta años de la Convención sobre los Derechos del Niño.*
- Depine, Pablo Sebastián; Mon, Fabio Germán, *Nuestras canciones en los actos escolares.*
- Duro, Mariela; Ramírez, Marina, *Megafauna cartonera por micropaleontólogos.*
- Espíndola, Tamara Daniela; Gutiérrez, Marcela, *Ciudadanía infantil en América Latina: Entre la promesa a futuro y el desafío en tiempo presente.*
- Ferreyra, Andrea Paola, *Producir textos en la escuela: La revisión de escrituras extensas.*
- Fino, Carina Claudia, *Retomar la palabra escrita es recuperar el saber hacer de la escue*la.
- Fiorelli, María Luz, Enseñanza e inclusión.
- Frega, María Valeria, La palabra en la escuela, un derecho en construcción.
- Galasso, Graciela. *100 años del nacimiento de Eva Perón. La educación en sus manos.*
- Garbus, Katia, I*nterrogantes sobre el rol docente.*
- Girado, Elena; Goitia, Laura Graciela, *Entre acuerdos y desacuerdos.*
- Glogovac, Nancy Beatriz, *Educación Sexual Integral con base en el marco de los derechos humanos.*
- Gómez, Liliana Gabriela, *Reconociéndonos, ESI hoy en la escuela.*
- Hromek, Nora Miriam; Jualler, Nancy Nora Cristina, *La vulnerabilidad ante la violencia en el aula.*
- Iglesias, Viviana Noemí, *De qué hablamos cuando hablamos de inclusión: el hacer y el decir.*
- Iglesias, Leticia; Morayta, Carolina Esperanza; Olivera, Jesica Valeria, *Percute, una expresión territorial del D.E. 15.*
- Laino, Noelia, *Las representaciones sociales de la comunidad educativa sobre la Gestión Escolar del Nivel Primario.*
- Lenci, César Fernando, *Pensando las Escuelas de Reingreso.*
- Lupi, María Cecilia, *Un posible lugar en la promoción acompañada.*
- Llamas, Paola, *Educar para la emancipación.*
- Maison, Gloria Leticia, *Pinocho sin derechos.*
- Marino, María Gabriela; Tomé, Erika Vanesa, *De-construyendo convivencia.*
- Martínez, Natalia Daniela, *E.S.I en lenguas extranjeras.*

- Martino, Vanina Lorena, *¿Somos maestros o alumnos?*
- Metetiero, Martín, Adrián, *Campamentos escolares, una experiencia para compartir entre todos.*
- Militi, Natalia; Sánchez, Guadalupe Lelia, *Los derechos no se tocan.*
- Molina, Gisela Vanesa, *Educación para la Paz: construyendo desde la escuela la cultura de la paz y de la convivencia pacífica.*
- Monasterio, Jessica Maricel, *Filosofía para preguntarse.*
- Morayta, María Paula; Villamonte Morayta, María Eugenia, *Recorridos por los espacios de defensa y promoción de los DDHH.*
- Nieto, María Luciana, *Matemática lúdica*.
- Noya Freysselinard, Julieta, *Una escuela de todos y para todos.*
- Otero, Daniela Laura; Reyes Mateu, María Rocío, *Desafíos escolares, desafíos neoliberales. Cuando la literatura se convierte en una sopa de letras.*
- Pelegrini, Guillermo, *El insecto como arquetipo de la segregación.*
- Pereyra, María Belén, *Tu familia, mi familia, nuestras familias.*
- Quintero, Analía Verónica, *Campamentos escolares, una experiencia para compartir entre todos.*
- Rizuk, Lidia Susana, *Circulación de la palabra y de la acción para generar espacios inclusivos.*
- Rodríguez, Pablo Damián, *El derecho a una vivienda digna.*
- Sánchez, Marcela Alejandra, *Los símbolos patrios pensados desde la Patria Grande.*
- Sirianni, Paola, *Prácticas democráticas. Los Consejos de Aula.*
- Taboada, Micaela, *Cortos no tan cortos.*
- Tellez, Mariana, *Una EMI para la ESI.*
- Tomé, Irene Bibiana, *Los ODS en el segundo ciclo de escuelas primarias situadas en barrios de Acción Prioritaria Ambiental.*
- Tozoroni, María Gabriela, *El docente frente al sistema de protección de derechos de niñas, niños y adolescentes.*
- Vargas, Silvina Elizabeth, *"Los Revos".*
- *Velázquez, Fabio, Ejerciendo prácticas* democráticas.
- Vidal, Carlos, *El aula como laboratorio. Propuestas para el trabajo en el área de Ciencias Naturales.*
- Zacarías, Fabiana Natalia, *La ESI en la Escuela Primaria y su abordaje en el Primer Ciclo.*
- Zandomeni, Pedro Vicente, *La Escuela hoy como ámbito de la interculturalidad.*
- Zunino, Verónica, *El trabajo escolar con comunidades de aprendizaje.*

Agradecemos a lxs compañerxs que trabajan en la conducción de Distritos y Escuelas Primarias de la Ciudad que participaron del Panel de Apertura "Directivxs y proyectos pedagógicos emancipatorios": Fabián Alvarez (supervisor escolar D.E. 8), Cecilia Gómez (directora Escuela 24 D.E. 11), Ana Diasprotti (vicedirectora Escuela 10 D.E. 4), Marcela Giunta (secretaria Escuela 2 D.E. 6).

Nuestro mayor reconocimiento a lxs compañerxs supervisorxs escolares/adjuntos y directivxs de Escuela, miembros de Comisión Directiva, referentes distritales y delegadxs de UTE que colaboraron con la organización y la coordinación de las 10 comisiones de trabajo: Fabián Álvarez, Daniel Arroyo, Claudia Bonamino, Lorena Barbieri, Romina Butera, Cecilia Darriba, Ana Diasprotti, Amalia Ferrari, Andrea Ferrari, Pablo Francisco, Atilio del Franco, Manuel Frondizi, Cecilia Galván, Katia Garbus, Marcela Giunta, Cecilia Gómez, Liliana Gómez, Pablo Grau, Leticia Iglesias, Natalia Militi, Stella Mouriño, Adriana Sabella, Paula Serra, Graciela Soiza, Marcela Terry, Laura Vilariño, Matías Zalduendo, Mirna Zoft, Verónica Zunino,

INICIAL

- Alfonzo, María Eva, *Construimos como sujetos de derecho a través de…*
- Bochicchio, Andrea, *Hablemos sobre nuestras matriotas.*
- Borra, Patricia, *Políticas públicas e inclusión.*
- Caffarone, Natalia, *La importancia de instalar la evaluación.*
- Carabajal, Paula, *El uso de la tecnología.*
- Carrizo Marcela, *Género y diversidad en la escuela.*
- Céspedes, Macarena, *Los avatares de la Educación Inicial.*
- Cinto, Alicia, *Escuelas para todos y todas.*
- Demarchi, Micaela, *Las puertas abiertas evitan tensiones.*
- Demarghi Bellíssimo, Carolina. *La ESI en el Jardín Maternal.*
- Di Bianco, Mónica, *La educación de la Primera Infancia.*
- Di Vita, Lorena, *Unidos podemos ser creativos, proyectando un…*
- Escalante Nelson, Silvia, *Derechos del niño, ¿derechos cumplidos o privilegios de unos pocos?*

- Fior, María Silvana, *Políticas públicas y educación.*
- Gravina, Rita, *Gestiones en las escuelas en tiempos revueltos.*
- Guidi, Mónica, *Comunicando senderos verdes del Sur.*
- Hadjinlian, Natalia, *El desafío de educar del siglo XXI.*
- Irumberry, Romina, *¿A qué llamamos diversidad?*
- Lapenta, Romina, *ESI: reflexionando sobre el cambio de paradigma.*
- Lapolla, Paulina, *ESI, en las instituciones educativas, por una educación libre…*
- Longo, Verónica, *Convivencia intercultural en el contexto escolar.*
- Matos, Analía; Ramal Noriega, María de los Ángeles, *Construyendo sentido.*
- Morales, Natalia, *ESI, la función docente de observar y accionar.*
- Moya, Cinthia, *Educación Sexual Integral hoy.*
- Pareja, Karina Viviana, *La mediación educativa y los derechos del niño.*
- Pascale, Mariela Verónica, *Cuando los libros muerden a los chicos.*
- Pérez Fernández, Florencia A., *El Jardín Maternal como generador de oportunidades.*
- Romero, Eva. *Evita y su compromiso con la educación.*
- Rossi, Patricia, *La infancia de ayer y de hoy.*
- Saavedra, Silvina, *Iguales - diferentes - diversos pero juntos en la escuela*.
- Salinas, Mariana, *La escuela, un espacio intercultural.*
- Sanzoni, Andrea, *Del tutelaje a la protección integral…*
- Scaffa, Valeria Cecilia; Viñuela, María Elena; Ferreyra, Verónica, *El Ramos no cierra.*
- Vassallo, Marisa E., *El derecho social a la educación.*
- Velázquez, Ruth; Chiaudano, Miriam, *Conociendo pintores para despertar artistas.*
- Vera, Rocío, *Las mujeres en nuestra historia.*

Agradecimientos especiales: Angélica Graciano (Secretaria General UTE), Eduardo López (Secretario Adjunto UTE), María José Gutiérrez (Secretaria de Nivel Inicial), Mónica Fernández Pais, María Inés Vega. Mención especial por colaboración: a todo el Equipo de delegad@s UTE Inicial, Liliana Bo, Patricia Rossi, Marisa Vassallo.

Modalidades y Áreas

BIBLIOTECAS

- Cassarino, Gabriela Alejandra y Reyes Iturrieta, María José, *El rol de los/as bibliotecarios/s en la implementación de la ESI.*
- Cepeda, Laura Beatriz, *La biblioteca escolar como espacio de búsqueda y recuperación de la información desde un pensamiento reflexivo.*
- Maison, Gloria Leticia, *Renombrados nuestra biblioteca.*
- Ortellado, Haydeé Celeste, *Hablemos en voz alta de ESI en las bibliotecas escolares.*
- Ortuño, Ruth Miriam, *La lectura, parte insoslayable del derecho social a la Educación*.
- Rodríguez Alexandre Carral, Judith Lidia, *ESI desde la biblioteca escolar.*
- Salazar, Mabel del Valle, *La memoria, pasado y presente.*

Nuestro agradecimiento a Blanca "Blanvi" Fernández y a Pablo Bianco por su generosa colaboración, como también la presencia de Marta Polimeni y Guadalupe López Graciano por su participación en representación de la Biblioteca Juanito Laguna. Nuestra gratitud a María Inés Mori por su presencia en representación del Colectivo Congreso Pedagógico.

Nuestro reconocimiento al significativo apoyo de Irina y Katia Garbus, Natalia Militi, Cristina Rubio y Romina Butera, y al importante sostén brindado por Jorge Godoy.

CURRICULARES

- Acosta, Pedro, *ESI, Educación Física y la Escuela Primaria: me cuido y nos cuidamos.*
- Ansaldo, Matías, *Hacia una educación inclusiva: reflexión sobre prácticas de enseñanza para aulas heterogéneas.*
- Balbazoni, Natalia; Haddad, Rosario; Cáceres, Federico; Hossein, Eduardo, *La práctica conjunta de ensambles de instrumentos: un desafío posible.*
- Cáceres, Federico, *La canción como herramienta transformadora de la realidad.*
- De Broussais, Fernanda, *Lecturas y registros visuales: La poesía visual en el aula.*
- Delgado, Andrea y Guijarrubia, Patricia, *Fileteado.*
- Gamardo, Aimé, *Por siempre Carnaval.*

- García, Mirta, *RAFAela.*
- González, Mariano, *Yo quiero a mi bandera.*
- Goyena, Mariana, *Pedagogía de la memoria, escuela, identidades.*
- Grosso, Casiana, *Culturas latinoamericanas invisibilizadas.*
- Lazo Toledo, Mario, *Con mirada Peyka.*
- Liatis, Karin y Schiazzano, Franco, *Las políticas de igualdad en la Escuela Primaria.*
- Mazzocoli, Javier, *Creación y composición en la Escuela Primaria mediante herramientas informáticas.*
- Metetiero, Martín, *Folklore en la Escuela*.
- Ojeda, Graciela, *El deporte como recurso de integración e inclusión en Educación Especial.*
- Sandrini, Sandra, *La modernidad como proyecto pedagógico.*
- Tenuta, Juan, *De qué hablamos cuando hablamos de Educación Tecnológica.*
- Tomé, Jennifer, *Color piel.*

Agradecemos a todes nuestres compañeres que con su aporte han hecho posible, como cada año, las Jornadas Pedagógicas del Área Curricular y por su permanente compromiso de lucha por una Educación Pública de calidad que garantice el acceso democrático de los chicxs a todos los campos de conocimiento. En especial, a la Secretaría de Educación 2019 de la UTE, a les compañeres Sandra Sandrini, Cecilia Mármol, María Inés Calcabini, Carlos Beviglia, Pedro Acosta, Nicolás Porley y Javier Massocoli, que tuvieron a cargo la organización de las charlas-debate y de la Jornada Pedagógica. A les compañeres que nos enriquecieron con sus saberes en las distintas charlas, profesores Gabriela Pattacini, Analía Segal, Diego Ferreyra, Mario Lazo Toledo y a todes quienes compartieron sus experiencias como ponentes y asistentes.

EDUCACIÓN ESPECIAL

- Albareda, Jimena; De Rosa, Claudia, *La educación pública especial como oportunidad para cambiar destinos.*
- Albareda, Jimena; Fattori, Noelia; Márquez, Ma. Carolina, *El derecho a la educación: una mirada desde lo singular.*
- Albareda, Jimena; Viva, Luciana; Berardi, Viviana, *Cartografiando el barrio: La escuela como terceridad.*
- Amato, Andrea, *Proyecto "Las Elecciones".*
- Aprea, Natalia, *¿Paseamos un rato en bicicleta? Vivencias de las experiencias en territorio con niños ciegos.*
- Barletta, María José, *La Juegoteca: un lugar para poner en juego el aprender.*
- Biscia, María José, *Sentidos del leer y escribir en el trabajo en territorio.*
- Blanco, Maria Julieta, *Viaje a la Argentina en la era Mesozoica.*
- Borra, Patricia, *Políticas públicas e Inclusión (ESI).*
- Brenca, Nora, *Proyecto Elecciones.*
- Brignolo, Ma. Agustina; Saldivia, Betiana; Farías, Inés, *La literatura y el niño ciego: descubriendo el mundo a través de los cuentos.*
- Bruno, Laura, *La circulación de la palabra en las Asambleas. Una experiencia en una Escuela Integral Interdisciplinaria.*
- Córdoba, Ana Carolina, *Integración en la escuela.*
- Curci, Mara Estefanía; Lattanzio, Silvina; Magnelli, Bettina Silvia; Reyes Tadeo, Leda Victoria; Zampino, Rossana, *La didáctica en contexto: modalidad domiciliaria y hospitalaria.*
- Farías, Inés, *Contexto cognitivo en situaciones de lectura con niños ciegos.*
- Frías, Mariela, *Yo con todos Yo con vos.*
- Gamarra, Daiana; Armentano, Roxana; Cavallo, Anabella; Brinsek, María Bernarda, *La búsqueda de Identidad de nuestra Escuela.*
- González, Laura; Prado, María Angélica, *Proyecto Luces y Sombras: cuentos de terror.*
- Gutern, Marina; Queirolo, Paula; Salim Sad, Leyla, *Yoga en la escuela.*
- Gutiérrez, Mariana, *Desnaturalizando al Chavo.*
- Herrera, Giselle; Torrado, Evangelina, *La educación en mi casa y en el hospital.*
- Herrera, Susana Beatriz; Reinoso, Nancy Laura; Zubeldía, Marcela Beatriz, *Haciendo Escuela, fuera de la escuela.*
- Invernatti, Verónica, *Trayectorias escolares.*
- Jesús, Lorena Anabella; Sa, Inés María, *La construcción del Nivel Medio en la Educación Hospitalaria Domiciliaria: El caso de las Ciencias Sociales.*
- Loayza G., Yonny; Calfat, Claudia, EducAcción. *Integrando el Psicodrama a la escuela.*
- Luna, Leonor, *Huerta en la escuela, prevención de plagas.*
- Luna, Leonor; Caram, Angélica María, *Los Medios y la Escuela. Publicamos en el diario.*
- Luzuriaga, Claudia; Della Valle, Paola, *La Educación Especial haciendo escuela: apuntes hacia la generación de oportunidades.*
- Martínez, Marina, *La ESI en la Modalidad Especial: un proyecto de implementación de la ESI en una escuela para jóvenes y adultos con discapacidad visual.*
- Morales, Daiana, *¿Andamos un rato en Bicicleta? Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza en el territorio con niños ciegos.*
- Morales, Nazarena; Salinas, Vanina; Ferraro, Aldana, *Amanecer: Bandejas de desayuno*.
- Olmedo, Liliana; Villella María Valeria, *"Linda".*
- Pécora, Andrea, *Juegos y juguetes con chatarra electrónica, robótica y programación.*

- Peluffo, Mariana, *La recuperación de la identidad en los procesos de subjetivación social.*
- Pérez, Ayelen Marisol, *La permanencia en el Nivel Inicial.*
- Perino, María Leticia, *Las trayectorias escolares.*
- Petrabissi, Albana; Maneffa, Marisa, *La potencialidad de la ESI en la creación de condiciones para el aprendizaje.*
- Pieniazek, Silvina; Davidovich, Gabriela, *Taller de Clown, el arte de darse permiso.*
- Pinkas, Paula; Carpintieri, Andrea, *Diálogos necesarios en y con la modalidad educativa "común" en el marco del proyecto distrital Maestro/a Psicólogo/a Orientador/a.*
- Pinto, Gabriela, *Derechos y libertades en tiempos neoliberales… porque toda educación es política.*
- Piñel, María Yanina; Sayago, María Andrea, *Miradas que atraviesan y re-direccionan rumbos.*
- Piva, Carolina, *Investigar en la Escuela.*
- Quallbrunn, Silvina, *¿Dime cómo andas (en la escuela) y te diré quién eres? Trayectorias escolares y subjetivación.*
- Quiroga, Roxana; Storni, Guadalupe, *Cuando el derecho vulnera el derecho.*
- Ramos, Luciana, *Pensando la posición profesional en el trabajo de apoyo.*
- Requejo, Rodolfo, *Inclusión e integración en las clases de Educación Física.*
- Spinosi, Noelia, *La escuela es con Todes.*
- *Sztern, Alicia, De ESI sí se habla.*
- Villena, Andrea, *Protagonistas del quehacer - juegoteca matemática.*
- Vitale, Flavia, *A mi maestra, ¿con amor?¿Por qué seguimos diciendo Día del Maestro?*

COORDINACIÓN DE LAS COMISIONES DE TRABAJO

Alicia Celes; Claudia Nicolaievsky; Andrea Grosso; Andrea Villena; Gabiela Haddad; Fabiana Rodríguez; Marcela Balmaceda; Noelia Spinosi; Cecilia Giles; Verónica Invernatti; Victoria Romano; Betina Dángelo; Silvia Troncoso.

Agradecemos a lxs compañerxs que realizaron las coordinaciones de las diversas comisiones y que posibilitaron todos y cada uno de los detalles en el armado y la coordinación de la Jornada. Asimismo agradecemos en dicha organización a Graciela Cingolani y a Manolo Montero Biot por su dedicación y acompañamiento incondicional.

EQUIPOS DE APOYO

- Ansaldo, Matías, *De la emergencia del "caso" a la intervención institucional preventiva.*
- Barrientos, Jazmín; Vázquez, Eva; Blacher, Mariana; Szlak, Lucía; Fideleff, Leandro; Peña, María del Carmen, *Situaciones que alteran la salud institucional. Emergencias y urgencias en la escuela. ¿Qué hacer?*
- Barrientos, Jazmín; Vázquez, Eva; Blacher, Mariana; Szlak, Lucía; Fideleff, Leandro; Peña, María del Carmen, *Derribando mitos: una experiencia de musicoterapia para la promoción de la salud con estudiantes de Escuelas Secundarias.*
- Belotti, Luciana; Damiano, Sol, *Una aproximación al quehacer de los Equipos de Apoyo frente al suicidio de estudiantes.*
- Braggio, Agostina; Guglielmotti, Laura; Kurlat, Silvina; Schiariti, Lucía; Soengas, Gabriela; Von der Wettern, Eliana, *¿Quién falta? ¿Por qué y para qué las reuniones SAI? Reflexiones para pensar la presencia / ausencia de lxs estudiantes en los contextos escolares.*
- Carballo, Natalia, *La inclusión educativa como derecho. ¿La escuela tiene potestad educativa?*
- Gallo, Ma. Jimena; Fernández, Claudia A., *20 años del Programa de Retención Escolar de Alumnas Madres, Padres, y embarazadas en la escuela: Un recorrido desde la inclusión a la ESI.*
- Pazos, Mercedes; Gallo, M. Jimena, *Construyendo la inclusión educativa en la escuela entre varixs.*
- Rivara, Enrique; Muñoz Rodríguez, María Inés; Barrientos, Camila, *¿A ver qué ves? Política de promoción de la salud visual en la escuela.*
- Vázquez, Mariana; Kurlat, Silvina, *El ausentismo escolar desde la perspectiva de las trayectorias escolares. Complejidades y desafíos. Reflexiones a partir del proyecto de Seguimiento a la Asistencia Institucional (SAI) en una Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2016-2019).*

- Volz, Flavia Lorena; Frías, Carolina; Ronqui, Aurora; Pagés, Luis, *Salud Odontológica en escuelas. ¿Por qué desde Educación? ¿Por qué fortalece la trayectoria escolar del alumnado?*

COORDINACIÓN DE LAS COMISIONES DE TRABAJO

Rita Iurman; Natalia Carballo; Verónica Lomberg; Juan Manuel Pérez Villalobos.

Agradecemos a lxs compañerxs que realizaron las coordinaciones de las diversas comisiones y que se pusieron al hombro la organización de la Jornada. Asimismo, agradecemos en dicha organización a Graciela Cingolani y a Manolo Montero Biot por su dedicación y acompañamiento incondicional.

JÓVENES Y ADULTES

- Barbieri Llada, María Lorena, *Democratizar la Escuela Primaria de Adultos y Adolescentes… ¿Cómo?*
- Bonamino, Claudia Viviana, *Tras los pasos de Eva.*
- Carrizo, Jésica Daiana; López Emprin, José María; Maiorano; Mercedes Lucía, *Educación No Formal. Proyectos sociales en tiempos de crisis.*
- Cepeda, Laura Beatriz, *La importancia de la implementación de la E.S.I. como contenido transversal en la Modalidad de Jóvenes y Adultos.*
- Ceraldi, Mariana Leonor, *La unión hace a las prendas.*
- Chipponere, Anabella, *Prácticas de lectura y escritura en la E.P.J.A..*
- Claramonte, Patricia, *Trayectorias educativas: Cimientos de la Educación Popular de Adultos en Centros Educativos.*
- Díaz, Marisa Beatriz, *La huerta escolar: Entre la realidad y la necesidad.*
- Garbus, Katia Guillermina, *Desigualdades sociales y educativas en el marco de la E.P.J.A.*
- Invernizzi, Laura; Lozupone, María Renata, *La chacarera a lo grande. Construyendo pedagogías colectivas en la E.P.J.A.*
- Jara, Paula Yamila; Ruscio, Carolina, *El desafío de la Inclusión en Educación No Formal.*
- Kohn, Carolina, *Y hay que habitar un espacio singular.*
- López, Andrea Carolina; López, Antonio Manuel, *Entre palabras de Luchas y Resistencias.*
- Pintado, Cynthia Lorena, *¡La Educación es tu derecho! Diversidad socio-cultural y desigualdad.*
- Rodríguez, Ana Elizabeth, *Crear-Te.*
- Russo, Ariel Hernán, *Formación por proyectos. Experiencias y proyecciones en la E.P.J.A.*
- Saucedo, Alejandro, *Biblioteca 30.000 Razones en Escuelas de E.P.J.A.*
- Zas, Víctor Daniel, *El Taller de Comunicación del PAEByT y su interacción con el Programa Jóvenes y Memoria.*

2019 XXIV Congreso Pedagógico
Educación Pública en lucha
Lecturas y Registros
para la Convivencia Ciudadana

Índice

Editorial
• Graciano, Angélica; Eduardo López y Guillermo Parodi: *Luchar tiene sentido.* 1

1. EN MEMORIA DE CARLOS ALBERTO "CACHO" CARRANZA

• Graciano, Angélica y Daniel López: *El derecho a la escritura, una acción política colectiva sostenida en el tiempo. Lecturas y memorias de luchas pedagógicas.* 5
• Demárcico, Daniel: *Maestro Cacho Carranza. "La respuesta, amigo mío, está soplando en el viento."* 9
• Colectivo Congreso Pedagógico: *Maestro Cacho Carranza, ¡presente!, ahora y siempre.* 18
• Cirianni, Gerardo: *Maestro Carlos Alberto "Cacho" Carranza, Cacho.* 19
• Goyena, Mariana: *Pedagogía de la memoria, escuelas, identidades.* 23
• Prieto, María Silvia y Mirta Tejerina: *Programa: "Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social". Las Abuelas Relatoras y los Maestros que luchan, siempre.* 27

2. IDENTIDADES E INFANCIAS EN PERSPECTIVA ARTÍSTICA - CULTURAL

• Soiza, Graciela: *Compartir luchas con voces propias, encantos y descubrimientos. Jornada Curricular XXIV Congreso* 32
• Guerrero, Carlos y Temis Saccomanno: *El Arte en la Ciudad: resiste, construye y sueña.* 36
• Gónzalez, Mariano: *Yo quiero a mi bandera. Construyendo un colectivo de identidades* 37
• Delgado, Andrea Alba y Patricia Guijarrubia: *Filetes sobre rieles.* 42
• Haddad, Rosario, Federico Cáceres, Eduardo Hossein y Natalia Balbazoni de Lajonquiere: *La práctica musical colectiva de instrumentos autóctonos. Construcción de la identidad pluricultural en la Escuela Pública.* 46
• Carmona, Carlos y Cristina Iranzo: *Reconstrucción del "Café de los Angelitos". De la lucha por la recuperación a la movilización por la preservación y la defensa de nuestro Café* 49
• Cáceres, Federico: *La canción como herramienta de transformación social* 52
• Aguilar, Laura A. y Sheila Loy: *Danzas folklóricas con perspectiva de género en las Escuelas Primarias del Área Metropolitana de Buenos Aires.* 58

3. DESDE EL NIVEL SECUNDARIO Y LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

• Parra, Marcelo: *Pedagogías desde la Educación Pública en el Nivel Secundario.* 62
• Rubio, Cristina Elizabeth: *Educación Técnica. Tiempos de igualdad de derechos para las mujeres.* 64
• Buzzano, Rubén: *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Trabajadores haciendo escuela.* 66

• García Fernández, Tatiana, Paula Palsmitaitis y Bernardo Pérez Etchegoyen: *Lohana Berkins en el Pueyrredón. Un homenaje transcendental.* 68
• Ferrari, Pablo: *Matemática transversal y popular para repensar la escuela.* 74
• Dumm, Zelma Raquel: *La Supervisión escolar en el marco de la Educación de Adultos. Una revisión de su encuadre normativo.* 78
• Ricciardelli, Carlos Alberto: *Educar en contextos de pobreza es construir comunidad.* 84
• Díaz, Marisa Beatriz: *La huerta escolar. Redes que multiplican semillas.* 87
• Urricelqui, Federico: *Educación en derechos humanos: los aportes del Programa "La escuela va a los juicios".* 92
• Vagnoni, Pablo Damián: *La hipocresía de la educación neoliberal y los peligros de un falso progresismo.* 96

4. DESDE NIVEL INICIAL Y EDUCACIÓN ESPECIAL

• Gutiérrez, María José: *Jornada Pedagógica del Nivel Inicial 2019*. 100
• Godoy, Jorge Enrique: *Hablando de lo inesperado porque de lo posible se sabe demasiado. Jornada de Educación Especial*. 102
• Delegades Equipos de Apoyo (Jorge Godoy, Ariel Sánchez, coords.): *Jornada Pedagógica 2019*. 104
• Grosso, Casiana: *Culturas latinoamericanas invisibilizadas. Identidad, patrimonio y pertenencia*. 106
• Serralta, Liana y María Mercedes Yanez: *Nuevas miradas a los derechos de les niñes.* 110
• Caris, Liliana; Julieta Mazzotta, Dinorah Otero, Andrea Pattacini, Andrea Serebrinsky y Eliana von der Wettern: *Espacio de reflexión para la inclusión educativa. Invenciones para el espacio de lo común.* 114
• Bruno, Laura Camelia: *La circulación de la palabra en las Asambleas. Una experiencia en una EII.* 118
• Rizzuto, Ana Clara: *Relatos enojados, la bronca docente como motor de lucha*. 121
• Lapenta, Romina: *ESI: reflexionando sobre el cambio de paradigma.* 126
• González Cedarri, Marisa, Emilse Rodríguez y Nicolás Videla: *La sociedad del caleidoscopio*. 130

5. FORMACIÓN DOCENTE EN EL SINDICATO Y EN EDUCACIÓN SUPERIOR

• Sottile, Esteban: *De Mayo a la Big Data.* 132
• Cepeda, Laura: *Jornada Pedagógica de Bibliotecarixs Escolares.* 134
• Vargas, Amalia: *Pueblos Originarios. Reconstruyendo la historia para una convivencia ciudadana e intercultural.* 136
• Wainsztok, Carla: *Toda pedagogía es social.* 141
• Loyola Cano, Luis: *La búsqueda escénica. Introducción a una investigación en teatro.* 146
• Aquino, Natalia, Paula Giraut y Romina Formento: *Enseñanzas de la Matemática. Su articulación, un cambio posible.* 150
• Acri, Martín: *El proceso de unidad sindical docente en la ciudad de Buenos Aires. La constitución de la UTE en 1992* 154
• Blum, Viviana y Ana María de Galvagni: *La fuerza de la organización colectiva y el trabajo en red. Equipo de Salud Laboral de UTE.* 160
• Monestés, Carlos: *Relectura del Martín Fierro. Un cruce del discurso literario con los planos económico/político/social y la ruptura del trabajo*. 165
• Houlston, María Isabel y Raquel Papalardo: *El patrimonio público como oportunidad de conciencia pedagógica.* 171

6. ESPACIOS Y ARTICULACIONES EN EL NIVEL PRIMARIO

- Garbus, Irina y Natalia Militi: *"Venga la esperanza". Jornada de Primaria 2019.* 178
- Ansaldo, Karina Viviana y Juan López: *Leer volando. Instalación estética-creativa*..... 180
- Piacquadio, Karina: *Lugano, sur de la Ciudad. Identidad. Escuelas*. 185
- Morayta, Carolina Esperanza: *Lectura grupal e individual en la Biblioteca escolar.* 190
- Acosta, Pedro: *El patio de mi escuela. Infraestructura escolar para las clases de Educación Física*. 195
- Ansaldo, Matías: *Educación inclusiva: desafíos para prácticas de aula con plena participación de todes les alumnos y alumnas.* 199
- Tenuta, Juan: *De qué hablamos cuando hablamos de Educación Tecnológica.* 203
- Otero, Daniela y Rocío Reyes Mateu: *Nahiela no habla. Desigualdades sociales, desigualdades educativas.* 207

- Encuentro Interniveles y Modalidades. *"Las ponencias, escrituras reflexivas en la lucha por la Educación Pública".* Ponencias publicadas impresas y en web UTE. 210

- Jornadas Pedagógicas. Ponencias. 212

2019 XXIV Congreso Pedagógico
Educación Pública en lucha
Lecturas y Registros
para la Convivencia Ciudadana

Agradecemos la colaboración para la Apertura del Congreso Pedagógico de la cra Lidia Mercedes Rodríguez y de quienes integraron el panel: Carla Bertotti, Alicia Celes, Mariano González, Amelia Suárez y Pablo Vagnoni. Y el compromiso militante de todo el equipo de la Secretaría de Educación dirigida por Angélica Graciano y de les cres Acri, Martin; Argañaráz, Úrsula; Bono, Julio; Butera, Romina; Cartasegna, Adriana; Hernández, Verónica; Sánchez, Silvia y Wainsztok, Carla.

Destacamos el sostenimiento colectivo del Congreso que realizan Botassi, Guillerma; Cerneira, María; Cirianni, Gerardo; Demichelis, Luciana; González, María Paula; Lovisolo, Daniela; Manera, Teresa; Mori, María Inés; Noriega, Carola; Pérez, Marina; Piera, Virginia; Pongetti, Alicia; Reyes, Claudia, Rodríguez, Ana María; Storino, Silvia.

Daniel López
Dirección del Instituto Maestro Cacho Carranza



Comisión Directiva de UTE / 2020 - Marzo - 2024

Secretaría General: Angélica Graciano; **Secretaría Adjunta:** Eduardo Lopéz, Guillermo Parodi; **Secretaría de Actas y Administrativo:** Félix Adrián Montero Biot; **Secretaría Gremial:** Alejandra Bonato; **Secretaría de Organización:** Esteban Sueyro; **Secretaría de Finanzas:** Graciela Cingolani; **Secretaría de Comunicación, Prensa y Difusión:** Paula Galigniana; **Secretaría de Acción Social:** Alejandra Gómez; **Secretaría de Salud:** Roxana Rogalski; **Secretaría de Educación y Estadística:** Irina Garbus; **Secretaría de Cultura:** Carlos Guerrero; **Secretaría de Derechos Humanos:** Matías Zalduendo; **Secretaría de Igualdad de Oportunidades y Géneros:** Carolina Brandaris; **Secretaría de Jubilación y Seguridad Social:** Alicia Tantardini; **Secretaría de Relaciones Institucionales:** Gustavo Chizzolini; **Secretaría de Gestión Privada:** Mariano Mango; **Secretaría de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo:** Pablo Francisco; **Prosecretaría Gremial:** Alejandro Brecciaroli; **Prosecretaría de Organización:** José Scarano; **Prosecretaría de Comunicación, Prensa y Difusión:** Mariano Denegris; **Prosecretaría de Educación y Estadística:** Carlos Ruiz.

SECRETARÍAS DE NIVELES Y MODALIDADES UTE / 2020. Secretaría de Nivel Inicial: María José Gutiérrez; **Secretaría de Nivel Primario:** Natalia Militi; **Secretaría de Nivel Secundario:** Marcelo Parra; **Secretaría de Educación Técnica:** Cristina Rubio; **Secretaría de Educación Superior:** Esteban Sottile; **Secretaría de Educación Especial:** Jorge Godoy; **Secretaría de Educación, Jóvenes y Adultos:** Rubén Buzzano; **Secretaría de Educación Curricular:** Graciela Soiza; **Secretaría de Políticas Universitarias:** Marcelo Creta; **Secretaría del Área Socioeducativa:** Ariel Sánchez; **Secretaría de Educación Artística:** Temis Saccomanno.

Vocales titulares / 2020: Romina Butera; Rubén Berguier; Antonella Bianco; Ana Diaspoprotti Benso. **Vocales suplentes / 2020:** Berenice Belmudes, Martín Acri, Sebastián Zinna.

XXV Congreso Pedagógico

Educación Pública, reinventar Pedagogías.
Comunidades, Memorias y Solidaridades
en tiempos de pandemia



Ilustración: "Fileteando sueños" - Andrea Delgado

junio – diciembre 2020

Participación a distancia

APERTURA – JORNADAS POR NIVELES Y MODALIDADES – ENCUENTROS

Congresos Pedagógicos UTE
sitioweb: https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website
Intercambios: pedagogicoutecongresos@gmail.com

CTERA CTA de los trabajadores

UTE - Bartolomé Mitre 1984. CABA - www.ute.org.ar

2020

XXV CONGRESO PEDAGÓGICO 2020 UTE.
Declarado de Interés Educativo
por la Legislatura Porteña.
Declaración 139-2020 /
Expediente 1266-D-2020.