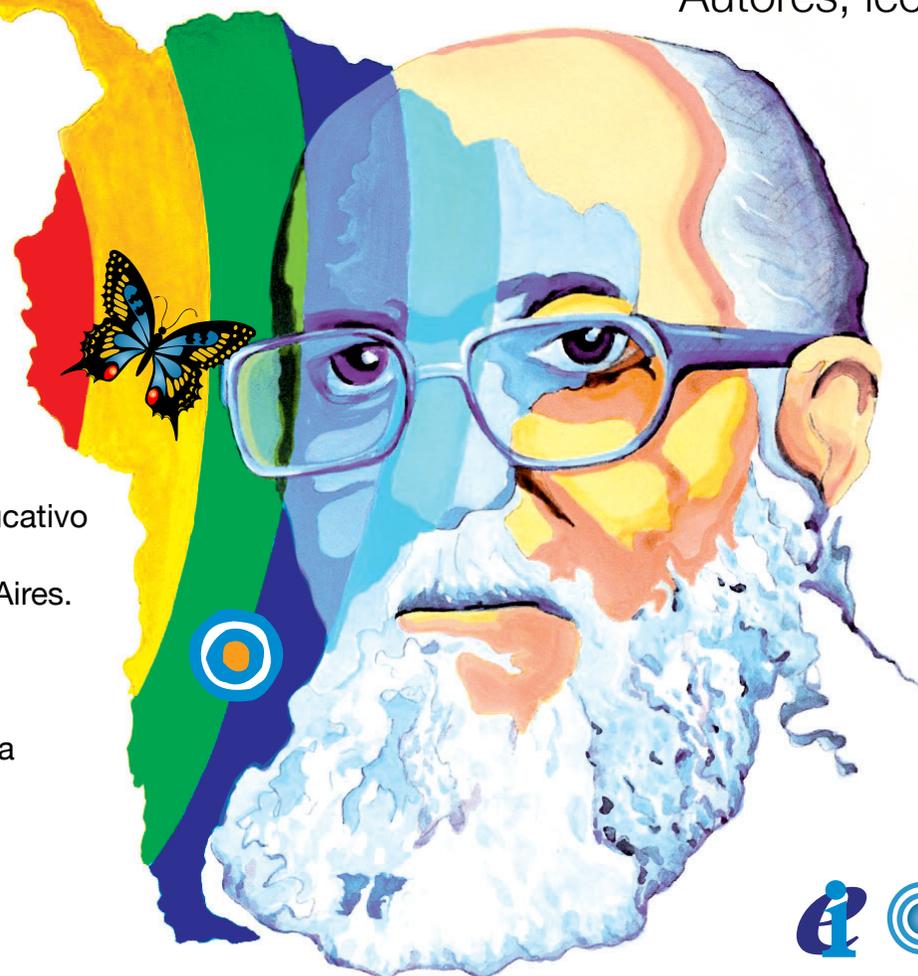


XXVI CONGRESO PEDAGÓGICO

Colectivos y comunidades que hacen
y piensan la educación pública.
Autores, lectores y actores.

UTE 2021 



100 años del natalicio de

Paulo Freire

19 de septiembre de 2021

2021

Declarado de Interés Educativo
por la Legislatura
de la Ciudad de Buenos Aires.

Declarado de Interés
por el Consejo Directivo
de la Facultad de Filosofía
y Letras, UBA.



**XXVI CONGRESO
PEDAGÓGICO**
2021 UTE

Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública

Autores, lectores y actores

100 años del natalicio de Paulo Freire

Secretaría General de UTE

Angélica Graciano

Secretaría de Educación y Estadística

Irina Garbus

Director del Instituto

“Maestro Cacho Carranza”

Daniel López

Comunicación, Prensa y Difusión

Paula Galigniana

Equipo editorial

Virginia Piera y Marina Pérez

Luciana Demichelis, Daniela Lovisolo y María Inés Mori

Diseño

Nora Raimondo

Gabriela Demichelis

Fotografías de la Comisión Directiva de UTE

y de los autores

Es responsabilidad de los autores tanto los criterios dados en la presentación de sus escritos, como la pertinente mención de fuentes bibliográficas.

Marzo 2022 – B. Mitre 1984, CABA.

www.ute.org.ar / gremiales@ute.org.ar

pedagogicoutecongresos@gmail.com

<https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website>

ISSN 2718-6725

Permitida la reproducción parcial de escritos citando autoría, título de ponencia y fuente bibliográfica: XXVI Congreso Pedagógico UTE 2021



Declarado de interés educativo por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires,
Declaración N° 216/2021, Expediente 1515-D-2021

Declarado de interés por el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
Resolución RESCD-2021-2853-E-UBA-DCT#FFYL CIUDAD DE BUENOS AIRES

El Consejo Superior de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo resolvió aprobar la participación y apoyo institucional de la UMET en el encuentro “XXVI Congreso Pedagógico UTE 2021: Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores”.

Agradecemos los aportes y el asesoramiento de Myriam Feldfeber, Daniel Suárez y Lidia Mercedes Rodríguez (Facultad de Filosofía y Letras, UBA); Graciela Favilli y Rita Torchio (UMET); Carla Wainsz-tok (Facultad de Ciencias Sociales, UBA); Silvia Storino (UNPAZ).

Agradecemos el compromiso militante de todo el equipo de la Secretaría de Educación UTE dirigida por Irina Garbus y todas las Secretarías de Niveles y Modalidades.

Destacamos el sostenimiento del Colectivo del Congreso Pedagógico y el acompañamiento a los ponentes. Coordinación interna: Luciana Demichelis, María Inés Mori y Marina Pérez. Coordinación del acompañamiento a los ponentes: María Cerneira y María Paula González. Coordinación con Educación Superior: Ana María Rodríguez.

Integrantes del colectivo y colaboradores: Úrsula Argañaraz, Daniel Arroyo, Guillerma Botassi, Federico Cáceres, Adriana Cartasegna, Alicia Celes, Andrea Delgado, Blanca Fernández, Adrian Figueroa, Katia Garbus, Juan López, Daniela Lovisolo, Teresa Manera, Carola Noriega, Claudia Reyes, Emilse Rodríguez, Eleonora Santos, Lorena Tripodi, Pablo Vagnoni.

En memoria de Graciela Cingolani y Natalia Leoz, y en agradecimiento a todas las personas que colaboraron en estos años en los Congresos Pedagógicos UTE.

Daniel López

Director del Instituto “Maestro Cacho Carranza”

Luchar y construir memoria tienen sentido



Escribir acerca de lo transcurrido a lo largo de un año en la vida de una organización es siempre un ejercicio de memoria y por tanto de revisión, de reconsideración y también de afirmación de las posturas asumidas. No hay ejercicio de memoria que se agote, muera, en un acto individual. Ni siquiera una crónica que intentara realizarse entre cuatro paredes, inmediatamente daría cuenta de la existencia de “algún otro”, de otros, de una comunidad, de varias comunidades. Mucho más cuando se trata de la vida colectiva que se expresa en las organizaciones.

Escribir en este XXVI Congreso Pedagógico es un compromiso con la educación pública, con la vida, la memoria, la escritura y la verdad. Y es resultado de muchos encuentros, conversaciones y reflexiones críticas grupales. Compartir lecturas de textos, prácticas pedagógicas y sindicales; relacionar marcos de nuestras organizaciones, como la convocatoria a este Congreso con las propuestas personales o grupales de les participantes, ponentes, autores, conversaciones y escritos alentados desde el Colectivo del Congreso Pedagógico, Instituto Maestro Cacho Carranza. Procesos de escritura desarrollados haciendo memoria de las luchas políticas-pedagógicas de la UTE, nuestra organización sindical.



Los ejercicios de memoria que aquí proponemos necesitan de cientos de plumas en busca de papeles prodigiosos, miles de palabras que como gorriones vuelen para hacer un boca a boca entre nuestros compañeros y compañeras y, claro, para que retumbe en las calles, y en las aulas, en esos lugares, nuestros lugares. La UTE está presente. Más allá de las limitaciones impuestas en la pandemia, hemos sido capaces de transformarnos para llegar, acompañar, también luchar y reclamar. Con esa perspectiva transitamos el 2021.

La responsabilidad de las organizaciones sindicales.

Con esperanza participamos de un movimiento gigantesco, nacional y popular que se puso como objetivo seguir cuidando la vida de la población comenzando los primeros pasos en torno a la campaña de vacunación. Sí, en el marco de una pandemia, en contra de la inusitada fractura que el poder propuso, el movimiento social marcó el territorio en torno a la

natural convivencia de la vida y la economía: “vacunas y salario por encima de la inflación” fue la bandera que se agitó aquí y allá, en todas partes. Una Ética de los Cuidados en línea con el pensamiento de Paulo Freire.

La pandemia, lamentablemente, puso en evidencia lo que veníamos denunciando desde la UTE y desde la CTA: la baja del presupuesto educativo producto de las políticas neoliberales de Mauricio Macri y de Horacio Larreta desde el año 2008. Este ajuste sistemático y prolongado afectó sensiblemente a todas las comunidades educativas. El Gobierno de la Ciudad en lugar de reparar el daño e invertir para poner en condiciones las escuelas, optó por simular cuidados y entregar protocolos que jamás cumplieron. Así, violaron todas las normas comprometidas en el marco del Consejo Federal de Educación y ante las autoridades sanitarias, disociaron lo que vivían en el cotidiano las escuelas y el marketing político-pedagógico. En esta pandemia pudimos ver cómo las organizaciones sindicales se comprometieron y defendieron los derechos sociales a la salud y a la vida.

La lucha por la vida.

Los incumplimientos por parte de la gestión gubernamental porteña colaboraron de manera más que elocuente en la aceleración de los contagios en nuestra Ciudad y en todo el territorio nacional. Al llegar los primeros fríos aparecieron también las pérdidas irreparables en la comunidad educativa. Nuestra “lucha por la vida” fue un momento de inflexión en la historia de nuestra organización. Una lucha basada en el derecho a decir “NO” a las políticas criminales que ejecutaba un gobierno local pero que expresaba todo un sistema de poder nefasto: “la derecha mundial” que hizo del negacionismo su principal eje de intervención en lo público.

También, como toda comunidad, en el marco de esta pandemia nos tocó enfrentar la pérdida de nuestras compañeras, nuestros compañeros y seres queridos. Con sumo pesar acompañamos a sus familiares en los momentos más duros. Sentimos la necesidad de homenajear a nuestras víctimas y así lo hemos hecho. Como organización nos tocó atravesar la irreparable pérdida de nuestra Tesorera Graciela Cingolani, compañera de toda la vida. Más de 30 años militando para construir sindicalidad, para hacer un nosotros, un sueño colectivo y compartido.

La lucha por la recuperación económica: salarios y redistribución.

Nuestro objetivo como sindicato fue que el salario quedara por sobre el índice de inflación. Queremos reconstruir el poder adquisitivo del salario y para eso estamos dando una lucha sin precedentes en torno a la distribución del ingreso. Aspiramos a cambiar la matriz económica de nuestro país, a construir una Argentina de Producción y Trabajo donde la acumulación de capital tenga límites estrictos y donde no se beneficien los fugadores de capitales. Como organización y movimiento nos venimos oponiendo desde siempre al avance del neoliberalismo. Por eso participamos activamente de todas las luchas que encara nuestra Central, la CTA, como también, en el marco del movimiento social y sindical, bregamos para que se exprese en las calles todo el potencial movilizador de los trabajadores. Ahí se desarrollará la lucha en el 2022.

Hacia una visión integral del sindicalismo docente.

Las patronales quieren relegar al Sindicato a ser solo una herramienta de actualización salarial. En este sentido, nos involucramos fuertemente en el desa-

rollo de carrera de todos los compañeros y compañeras. Se trata de formar una comunidad crítica en condiciones de disputar el sentido de las políticas públicas que se gestan en el territorio de la educación. Nos dimos una política gremial centrada en la defensa de los derechos estatutarios de nuestros compañeros y compañeras. Toda nuestra acción tuvo que imponerse a la pretensión gubernamental de eliminar la intervención sindical de todos los procedimientos que establecen tanto el acceso a los puestos como los concursos que determinan los ascensos.

La lucha por la democracia y la libertad.

Durante toda la pandemia nos sorprendió cómo los irresponsables que atentaron permanentemente contra toda la política del cuidado lo hacían, y aún lo hacen, en nombre de la libertad. Pretenden ignorar que libertad siempre conlleva responsabilidad social. En la campaña electoral también, aquellos que reivindicaron la dictadura genocida usurparon sonoros rótulos legendarios y queridos para mostrarnos en la galería de los autoritarios. El objetivo fue rápidamente desbaratado puesto que la respuesta de la población fue muy positiva. No fueron eficaces los servicios de los que venden siempre infames campañas de desprestigio para borrar de la conciencia popular la fe en la ciencia y el prestigio del sanitarismo. No hay libertad bajo condiciones. La libertad es siempre plena o no lo es. No hay democracia a medias. La libertad condicionada y la democracia tutelada son expresiones oprobiosas. La lucha por democracia y libertad es, una vez más, otra lucha central y estratégica que desarrollaremos en este 2022.

Hacia un Convenio Colectivo de Trabajo.

Los sindicatos trascienden largamente la discusión salarial para involucrarse en la construcción de un

modelo de país. Para hacerlo, es decir, para participar políticamente de la construcción de lo nacional, los sindicatos deben transformarse en un elemento central en la organización de la actividad en la cual representan a sus trabajadores. La metodología para hacerlo son las paritarias (Ley 14.250), en las cuales las organizaciones gremiales de los trabajadores y las cámaras como entidades gremiales de los empresarios discuten no solo el salario sino las formas de organización del trabajo a través de las cuales se ordena esa actividad. Es muy importante subrayar la relevancia de la participación directa. Una gran noticia tiene que ver con que la CTERA avanza con el Gobierno Nacional en la discusión de un proyecto de Convenio para los y las trabajadoras de la Educación de todo el territorio nacional. El paso es de suma importancia puesto que ubica la “educación” como una actividad compuesta por “patrones” y “trabajadores”, y el ordenamiento en normas corresponde se discuta de manera paritaria.

Todos estos temas atraviesan la vida cotidiana de los crecientes participantes del Congreso y se ponen de manifiesto en sus procesos de escritura. Estas ponencias son testimonios políticos que acreditan el compromiso y la lucha por la educación pública. Esta Introducción de la publicación de nuestro XXVI Congreso Pedagógico es un festejo por el logro colectivo, una felicitación a todas las participantes y autores, y también un ejercicio de memoria que recupera las políticas sindicales.

Nos espera un 2022 desafiante. Como otros años, igual, o más. Nuevas tendencias mercantiles quieren imperar sobre la educación pública. Pretenden transformar todo y a todas en mercancía. Nos enfrentamos a ese proyecto con la convicción de que la educación pública es patrimonio de la ciudadanía y no de quienes pueden administrar el Estado. Esta



lucha, que se vuelve estratégica, exige verdadero compromiso. Las herramientas que todos juntos vamos a conquistar generarán, seguramente, una batalla conceptual en la Ciudad de Buenos Aires. Es buen momento para hacer sindicalismo docente y hacer realidad un sueño colectivo acariciado largamente por miles en las aulas y en las calles. Construyendo memoria desde el trabajo docente, invitamos a participar en los encuentros y procesos de escritura del XXVII Congreso Pedagógico 2022. //

Angélica Graciano

Secretaria General

Eduardo Lopez

Secretaría Adjunta

Guillermo Parodi

Secretaría Adjunta

marzo 2022

Autorxs, lectorxs y actorxs de la Educación Pública en la Ciudad de Buenos Aires

Texto elaborado a través de conversaciones entre ANGÉLICA GRACIANO, IRINA GARBUS Y DANIEL LÓPEZ. **Aportes y asesoramiento de** LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ, SILVIA STORINO Y CARLA WAINSTOCK. **Sugerencias de lecturas y escritura de** ALICIA CELES, MARÍA CERNEIRA, LUCIANA DEMICHELIS, MARÍA PAULA GONZÁLEZ, DANIELA LOVISOLO, TERESA MANERA, MARÍA INÉS MORI, CAROLA NORIEGA, MARINA PÉREZ, ANA MARÍA RODRÍGUEZ, ELEONORA SANTOS, LORENA TRÍPODI Y PABLO VAGNONI.



Angélica Graciano



Daniel López

En este año 2021, a cien años del natalicio de Paulo Freire el 19 de setiembre, encontramos la oportunidad para preguntarnos por los textos, las lecturas y los diálogos necesarios para reflexionar sobre este complejo contexto de lucha por las igualdades, por el derecho a la vida, la salud y la educación. Cada Congreso Pedagógico es un espacio de relectura de escritos que han aportado a nuestra formación como docentes desde diferentes disciplinas, instituciones y organizaciones sociales, entre ellos los escritos como trabajadores de la educación comprometidos con lo público y los derechos humanos. En la relectura y en los escritos de los participantes de nuestros congresos pedagógicos conjugamos el estar siendo actores, sujetos protagonistas, con la construcción de autorías para habilitar la revisión crítica de los modos en que compartimos, escribimos, dialogamos con lecturas de otros autores y con nuestras lecturas del mundo produciendo nuevos saberes y conocimientos.

Hemos documentado los XXV Congresos transitados y los escritos realizados por los participantes. Procuramos desarrollar una mirada como colectivo de trabajadores latinoa-

mericanes, acompañamos la realización de críticas a ciertos modos de registrar las prácticas empobreciéndolas, invisibilizando actores, lectores y autores. En el cuestionamiento a las políticas neoliberales y en el compromiso con las comunidades educativas encontraremos un pensar pedagógico desde el sur. Recogemos la afirmación de Angélica Graciano en la Apertura del XXV Congreso: *“la escritura es acción política y por eso, con el pasar de los años, los textos de nuestro Sindicato serán verdaderos documentos políticos”*.

En la publicación del XXV congreso más de un centenar de docentes desarrollaron y sistematizaron acciones, lecturas y construyeron autorías para educar en pandemia como colectivos pedagógicos y sindicales. Entendemos que la mayoría de los escritos dan cuenta de los enormes desafíos, aprendizajes y necesidades que se pusieron en danza con el fin de sostener el vínculo pedagógico con los estudiantes, desde un territorio desconocido como la modalidad virtual, no presencial tal como se dio durante el 2020. Se desarrollaron capacidades, estrategias para la enseñanza a distancia; una manera posible de hacer escuela, que sabemos no es la

ideal, pero ante la emergencia sanitaria, cuando nada más y nada menos que la “vida” está en juego, se pudo plasmar un hacer pedagógico comprometido éticamente con cada comunidad. Y, por tanto, estas escrituras son también textos/conversaciones que responden a procesos reflexivos y demandas de políticas públicas.

En ese congreso retomamos una propuesta de la Internacional de la Educación para América Latina sobre el futuro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y la Red Estrado que favoreció nuestro posicionamiento como colectivo latinoamericano en 2020 y retomamos también en este nuevo XXVI Congreso Pedagógico.

Señaló Combertty Rodríguez, Coordinador Principal de la Oficina Regional de la IEAL: *“El Movimiento Pedagógico Latinoamericano, como instancia político-organizativa del movimiento sindical de la educación, y los diálogos sobre la coyuntura social y política de los países latinoamericanos, actualizan a las organizaciones sindicales de la educación y les generan el conocimiento necesario para formular estrategias frente al contexto actual, además de proveerles los insumos necesarios para defender a la educación pública de calidad como un derecho social”*. Compartimos estas definiciones e invitamos a releer los textos que resultan de esos encuentros, a relacionarlos con nuestras prácticas pedagógicas y con nuestros registros como trabajadores de la educación.

Nos sentimos convocados por la Campaña Centenario y legado de Freire. Valoramos las diferentes lecturas que se hacen hoy en torno al pensamiento de Freire y las relecturas que podemos proponer desde los participantes del congreso para transformar y repensar nuestros contextos y nuestras prácticas. Consideramos muy valiosa la relectura de las preguntas y diálogos de Freire con muchos latinoamericanos (Antonio Faundez, Moacir Gadotti, Sergio Guimaraes, Isabel Hernández, Pichón Riviere y Ana Quiroga y tantos otros) y las discusiones que otros intelectuales han

promovido en sus críticas a Freire (Rodolfo Kusch, el movimiento feminista, entre otros). También sus registros de experiencias pedagógicas, como sus *Cartas a Guinea Bissau, Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, donde Freire documenta su viaje a ese país con su equipo del Instituto de Acción Cultural, para contribuir con su experiencia al programa de alfabetización de adultos, trabajo que realizó en estrecho contacto con militantes guineanos comprometidos en el esfuerzo de reconstrucción de su país, en el que la larga guerra de liberación fue *“un hecho cultural y un factor de cultura”*, en palabras de Amílcar Cabral, líder revolucionario del país.

Rescatamos la influencia de Freire en las prácticas culturales como el Teatro del Oprimido de Augusto Boal, dramaturgo y militante político brasileño que se exilió en los años 70 en la Argentina después de sufrir la tortura y la prisión por la dictadura militar en su país; fue apoyado por Rodolfo Walsh y estrenó en una central obrera su obra *“El gran acuerdo Internacional del tío Patilludo”* en la que documentó la profunda desigualdad social en Latinoamérica y marca su posicionamiento estético y político. El Teatro del Oprimido se propone provocar una pedagogía transformadora que haga posible un profundo cambio social. Su objetivo es transformar al espectador en protagonista de la acción dramática y, *“a través de esta transformación, ayudar al espectador a preparar acciones reales que le conduzcan a la propia liberación”*; por ello recibe el nombre de espectador. El teatro del oprimido invita a actuar, a poner el cuerpo e irrumpir en la escena para proponer alternativas de cambios, otros abordajes de los conflictos y las opresiones que nos atraviesan, como un ensayo de otras prácticas posibles para luego actuar en la vida cotidiana. Implica dialogar en acción, pensar y debatir junto con otros.

Proponemos recuperar investigaciones, propuestas pedagógicas de mayor actualidad y marcos legales vigentes, ponerlos en diálogo con el pensamiento de Freire y nuestras prácticas en cada escrito a presentar en este congreso.



Releer a Freire no necesariamente lleva a “confirmar” a Freire. Una lectura crítica implica reconocer con quiénes estaba discutiendo en cada contexto y recuperar aportes para comprender las discusiones actuales. Nos parece fundamental la propuesta de Lidia Mercedes Rodríguez de leer los textos freireanos ubicándolos en su contexto, recorriendo el proceso de construcción de su pensamiento. Como dice Rodríguez, “la perspectiva histórica ayuda a leer su obra desnaturalizando, des sedimentando sus propuestas, des mitificando, en fin, permitiéndose la crítica, intentando comprender al intelectual en el marco coyuntural en el que trabajó” para “leerlo no como Manual sino como un clásico, siempre disponible para nuevas interpretaciones, críticas, reformulaciones”.

En este Congreso nos interesa fundamentalmente repensar las prácticas y las perspectivas docentes en cada contexto, por eso proponemos lecturas de dos textos claves: *Cartas a quien pretende enseñar* y *Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ya desde sus títulos nos convocan a pensar en la “pretensión” educativa, la autonomía del educando, los saberes necesarios para la práctica docente, entre otros, y nos convocan a repensar nuestro accionar.

En sus *Cartas a quien pretende enseñar*, Paulo Freire les habla a lxs docentes sobre la práctica educativa. Las cartas recuperan el sabor del diálogo y el valor de la transmisión que surge de la experiencia. En el prólogo, Rosa María Torres cuenta que cuando Freire le pidió el prefacio, se sintió “condecorada”, más aún por tratarse de “un libro dirigido a los maestros —y, más específicamente, a las maestras— de la escuela regular, no para acusarlos sino para defender su identidad y legitimidad como docentes, no para lisonjearlos sino para desafiarlos, no para bajarles

orientaciones sino para dialogar con ellos”. Continúa Rosa María Torres: “Que Paulo Freire escriba un libro dirigido expresamente a los maestros —no a los educadores de adultos que trabajan en la periferia del aparato escolar sino a los educadores de niños que enseñan todos los días en las aulas—, y que lo haga en estos términos —no apuntándolos con el dedo, ni siquiera solidarizándose con ellos desde fuera, sino interpelándolos desde un «nosotros» en el que Freire se incluye—, sorprenderá sin duda a muchos, seguidores y opositores. Porque muchos, en uno y otro lado, continúan viendo en Freire el símbolo de la anti escuela (la crítica a la escuela confundida con su negación), el antim maestro (la crítica al sistema personificada como crítica al maestro) e incluso la antienseñanza (la confusión entre autoritarismo y autoridad, entre manipulación y ejercicio de la directividad que supone toda relación pedagógica).” Encontramos nuevamente la idea de acercarnos a las palabras de Freire con una mirada fresca, que vaya más allá de “lo que se supone que Freire dijo”, palabras que siempre abren perspectivas y nos hacen descubrir nuevos Freires y nuevas dimensiones de su pensamiento en relación con otrxs pensadorxs.

En la *Pedagogía de la autonomía* dice Freire: “La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos es la temática central en torno a la cual gira este texto.” Aquí incorpora el análisis de los saberes fundamentales para dicha práctica y espera que los lectores críticos sumen cuestiones que Freire no desarrolló; alentamos esta lectura crítica en nuestro Congreso. En el prefacio, Edina Castro de Oliveira, al reflexionar sobre cómo el ideario neoliberal incorpora la categoría de autonomía para estimular el individualismo y la competitividad, dice: “Como contrapunto, al denunciar el malestar que se está produciendo por la ética

del mercado, Freire anuncia la solidaridad en cuanto compromiso de hombres y mujeres, como una de las formas de lucha capaces de promover e instaurar la ‘ética universal del ser humano’”.

Recuperamos a Freire como lector crítico de sus propios escritos y atento a las lecturas ajenas. Por ejemplo, en *El Grito Manso*, a partir de las críticas de las feministas por su uso del término “hombre” para toda la humanidad, dice: “¿Cómo puedo educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda y sin respetar la búsqueda de los alumnos? Esto tiene que ver con la cotidianeidad de nuestra práctica educativa como hombres y mujeres. Siempre digo hombres y mujeres porque aprendí hace ya muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral. ¡Lo que es la ideología! De niño, en la escuela, aprendí otra cosa: aprendí que cuando se dice hombre se incluye también a la mujer. Aprendí que en gramática el masculino prevalece. Es decir que, si todas las personas aquí reunidas fueran mujeres, pero apareciera un solo hombre, yo debería decir ‘todos’ ustedes y no ‘todas’ ustedes. Esto, que parece una cuestión de gramática, obviamente no lo es. Es ideología y a mí me llevo un tiempo comprenderlo. Ya había escrito *Pedagogía del oprimido*. Lean ustedes las ediciones en español de esa obra y verán que está escrita en un lenguaje machista. Las mujeres estadounidenses me hicieron comprender que yo había sido deformado por la ideología machista”.

El legado de Paulo Freire está presente en la conferencia del Doctor José Batista “El pensamiento de Paulo Freire en la coyuntura de América Latina” dictada en la IEAL. Batista destacó la idea freireana de que la educación es un proceso colectivo que ocurre desde el nacimiento y continúa a lo largo de la vida. “Nos educamos en el propio acto de educar”, afirmó.

La educación constante o continua responde al principio de Freire que nos señala como seres inacabados, inconclusos. Tal conciencia de la propia inconclusión devela la necesidad continua de aprender, indicó el expositor al auditorio lleno de educadores y educadoras. Para Batista el MPL tiene un carácter freireano, pues rescata el principio de la educación como un derecho social básico de todos los seres humanos. Señala otros elementos en la obra de Freire que coinciden con los planteamientos del Movimiento Pedagógico: la defensa de una escuela pública gratuita, laica y socialmente referenciada, el reconocimiento a los derechos del trabajo, la valorización de la labor docente y la solidaridad entre los pueblos. Por eso la invitación al Congreso es a pensarnos como **actores, lectores y autores** en defensa de estos valores.

Walter Kohan, en su libro *Freire más que nunca. Una biografía filosófica*, dice: “La educación es política no porque sea partidaria, sino porque exige formas de ejercer el poder, de organizar un colectivo, de construir comunidad”. El libro de Kohan es “un ejercicio de pensamiento, a partir de las ideas y de la vida de Paulo Freire, que rescate sus contribuciones para pensar la ‘politicidad de la educación fuera de las cegueras partidarias’”. Como señala Kohan, hay muchas lecturas posibles de Freire y “la infinidad de ‘Freires’ sería más un síntoma positivo de la riqueza de su pensamiento que un problema a ser resuelto”.

En este marco, para nuestro Congreso Pedagógico, invitamos a realizar lecturas de la publicación del XXV Congreso “Educación pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia” que contiene los escritos de trabajadorxs de la educación realizados durante 2020, textos que expresan búsquedas para comprender el contexto de pandemia en nuestro país y en la ciudad desde el trabajo docente, diálogos con nuestros saberes pedagógicos e interdisciplinarios, ejercicios de memoria desde las comunidades educativas y sistematizaciones desde diferentes trayectorias formativas, ejercicios

del derecho a ser escuchado de cada sujeto frente a las políticas públicas. Escritos que implican relecturas de pedagogías del sur, pedagogías latinoamericanas, en cada contexto y en el actual contexto de pandemia. Convocamos a una relectura de los trabajos publicados para analizar y valorar sus relaciones con el pensamiento de Freire y sus relaciones con otras propuestas para la educación en Latinoamérica, las reflexiones sobre las escuelas, nuestras prácticas de educación virtual y las políticas educativas del gobierno de la Ciudad durante 2020.

Recordaba Angélica Graciano en el XXV Congreso: “los textos escritos serán verdaderos documentos políticos que contarán cómo se hizo escuela en este tiempo, aquél en el que nuestras vidas estuvieron en peligro con un Estado de la Ciudad de Buenos Aires que descuida, pero con trabajadoras y trabajadores de la educación que tuvieron y tienen la firme decisión de hacer escuela.” Al hablar de lxs docentes como autorxs, Graciano enfatiza: “En más de una ocasión nos hemos referido a cierto proceso de autocensura de las y los trabajadores de la educación porque creemos que nuestra palabra, lo que nosotros podemos escribir, ya está escrita o no vale la pena. (...) Podemos hacer, pero pareciera que no podemos teorizar acerca de lo que estamos haciendo. Ese es un proceso muy complejo de expropiación de nuestro trabajo intelectual. Nosotros tenemos que militar mucho esta idea: las y los trabajadores de la educación somos trabajadores intelectuales.” Animamos a poner en diálogo estas ideas con el pensamiento de Freire.

Como dijimos en la introducción a la publicación 2020, los distintos espacios del Congreso son lugares en los que “se nos llama a repensar, a resignificar, descolonizar, deconstruir la realidad para construir conocimientos contrahegemónicos” (como dijo Miguel Duhalde en el XVIII Congreso Pedagógico) y a escribir a partir de ideas que se despliegan en borradores. En este sentido, leemos cada escrito como un registro que necesita ser mirado en clave política, pedagógica y cultural. Un docente que escribe es un do-



2021 - IEAL para América Latina

cente que se apropia de su derecho a escribir y su derecho a ser escuchado. Se apropia del vacío que se impone en estos tiempos de pérdidas crueles, y lo convierte en motor y lucha, resistencia de las letras enlazadas. Por eso, el Congreso está orientado a fortalecer las autorías, a que aparezcan las voces de nuestras y nuestros docentes, a poner en juego la intertextualidad invitándoles a leer ponencias de otros pares publicadas en años anteriores.

Pensemos críticamente y no repitamos Freire. Pensemos (a) Freire al dialogar con sus textos. Articulemos con muchas lecturas y voces. Los guardapolvos y carteles en el frente de nuestras escuelas los podrán arrancar, pero esta lucha por el derecho a la educación y a la vida y esta resistencia como saber escrito no lo podrán borrar. La historia leerá a través de los escritos aquello que hoy algunos intentan acallar. Conjugemos escritos en los que las

prácticas no quedan solas, sino que se reconstruyen teóricamente por la intervención de otros lectores y actorxs, por el intercambio con otras lecturas y autorías, por las luchas por los derechos de cada momento. Estamos reinventando una pedagogía del diálogo y la pregunta. /





Diálogos y reflexiones pedagógicas en el centenario de

Paulo Freire

Conversatorio entre ANGÉLICA GRACIANO*, IRINA GARBUS**, LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ*** Y LORENA TRÍPODÍ****
14 de septiembre de 2021.



Irina Garbus: Este conversatorio es la apertura del XXVI Congreso Pedagógico de UTE, **Colectivos que hacen y piensan la Educación Pública**, sin embargo venimos trabajando para el Congreso desde fines del año pasado, cuando con Daniel López (su director) comenzamos a pensar un ciclo de relecturas de las 130 ponencias que integran la publicación del XXV Congreso 2020 desde las voces, pedagogías y perspectivas latinoamericanas, ya con la convocatoria de la IEAL por los 100 años del nacimiento de Paulo Freire. Hoy nos encontramos en un contexto de intensidad política, a cuatro días de haber festejado el día de los maestros y las maestras y a unos pocos días del natalicio de Paulo Freire que es una referencia ineludible para nosotros y nosotras como educadores. Para celebrarlo, queremos dialogar y reflexionar sobre su legado con Lidia Mercedes Rodríguez, una querida gran compañera que siempre ha participado y colaborado en nuestros espacios de formación y de pensamiento.

Angélica Graciano: Como decía muy bien Irina, es un contexto muy complejo: todavía la pandemia no terminó, el sábado fue nuestro día, el día de las maestras y los maestros de Argentina y el domingo tuvimos una jornada democrática donde participamos masivamente para definir las candidaturas de las próximas elecciones. El año pasado fue sumamente difícil, con mucho miedo y preocupación por sobrevivir a la pandemia y porque las escuelas sean un lugar de cuidado, de esperanza, de amorosidad y de encuentro. En este momento ya se anunció que está viniendo la nueva cepa del virus, están detectando algunos casos y a su vez la propia ministra ha anunciado hoy que va a flexibilizar los protocolos, porque dicen que “por unos mocos, por unos poquitos moquitos” de los chicos y las chicas se suspenden las burbujas.

Todo lo que es prevención, todo lo que es cuidado, todo lo que es protección de derechos, es bienvenido; estamos a favor del trato digno, del trato igualitario y amoroso. Hay mitos que se instalaron como verdades absolutas basados en datos (que nunca conocimos) sobre que en las escuelas no se contagiaba, que eran seguras; lamentablemente perdimos un gran número de compañeras y compañeros que se contagiaron en la escuela. Nuestro homenaje a quienes fallecieron en circunstancias muy tristes para todas y todos,

* Secretaria General de la UTE, Licenciada en Psicología, Supervisora Educación Especial.

** Secretaria de Educación de la UTE, Profesora y Docente de Nivel Primario.

*** Doctora y Profesora de la Universidad de Buenos Aires de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y de Educación de Adultos, codirige la Maestría en Pedagogías Críticas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), dirige investigaciones en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la misma Facultad y forma parte de la PEA.

Canción obvia

Escogí la sombra de este árbol para
reposar de lo mucho que haré,
mientras te espero.

Quien espera en la pura espera
vive un tiempo de espera vacío.

Por esto, mientras te espero,
trabajaré los campos y
conversaré con los hombres.

Sudará mi cuerpo, que el sol quemará;
mis manos rebosarán de callos;
mis pies aprenderán el misterio de los caminos
mis oídos oirán más;
mis ojos verán lo que antes no vieron;
mientras te espero.

No te esperaré en la pura espera
porque mi tiempo de espera es un
tiempo de quehacer.

Desconfiaré de aquellos que vengan a decirme,
en voz baja y precavidos:

es peligroso hacer,
es peligroso hablar,
es peligroso andar,
es peligroso esperar en la forma en que esperas,
porque esos niegan la alegría de tu llegada.

Desconfiaré también de aquellos que vengan a decirme,
con palabras fáciles, que ya llegaste,
porque esos, al anunciarte ingenuamente,
antes te denuncian.

Estaré preparado para tu llegada
como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que se abrirá en primavera.

Paulo Freire, Ginebra, marzo 1971,
en *Pedagogía de la indignación*,
San Pablo, UNESP, 2000

un abrazo grande a sus familias, son muertes que podrían haber sido evitadas.

Desde la Unión de Trabajadores de la Educación reafirmamos que la defensa y la protección de la vida están siempre por encima de cualquier campaña electoral o de marketing. Nosotrxs hemos estado a la altura de las circunstancias, nuestras compañeras y nuestros compañeros han hecho una verdadera gesta educativa, han garantizado la educación con los recursos y medios que teníamos. Hoy una vez más la educación es el centro de la disputa electoral y discursiva en los medios de comunicación. Creemos que hemos evitado muchísimos contagios y justamente por eso es que hoy podemos estar acá recibiendo a esta gran invitada a quien todxs queremos mucho, admiramos su compromiso con la escuela pública y con la organización de trabajadoras y trabajadores de la educación, con CTERA y con la UTE.

En esta oportunidad, quisiera que podamos pensar juntas cómo es esto de traer a Paulo Freire a nuestra cotidianeidad, preguntarnos qué hubiese hecho Freire en un contexto como este, cuál hubiese sido su reflexión en las pequeñas cosas cotidianas de la escuela o en las grandes cuestiones de la política educativa y de la disputa por la educación, cuáles son las cosas que nos aporta Freire con su obra tan actual y pensar en la profundidad ética y política del pensamiento freireano.

En ese sentido quisiera vincular esto con la acusación de la semana anterior, cuando además de viejas, zurdas, fracasadas y sin capital cultural, nos dijeron que éramos adoctrinadoras partidarias, pero sí nos manifestamos con toda claridad en favor de principios que no estamos dispuestas a renunciar: defender la vida, la educación

pública, el acceso igualitario democrático al conocimiento y nuestro compromiso para que en la escuela no se reproduzcan las relaciones de subalternidad. Que las relaciones sociales de la escuela recreen la solidaridad, la igualdad y la convicción de que cada pibe y cada piba de nuestra patria puede aprender, puede forjarse un futuro, puede trabajar. Discutimos la distribución de la riqueza en Argentina porque sin dinero no se puede hacer la educación pública, no se pueden comprar libros, ni computadoras y sin vivir dignamente es muy difícil acceder a todos los demás bienes culturales. Por eso nos comprometemos con la lucha política, con la lucha social y con la lucha cultural. **No somos neutrales.** Enseñamos de acuerdo con los marcos legales vigentes, intentamos que en la escuela se discutan cuáles son las relaciones sociales que están en juego, cuáles son las relaciones de poder. Nuestro punto de vista es el de la justicia social, que nos convoca a estar todxs en la escuela, sin exclusiones, aprendiendo, jugando, cantando y siendo felices y pensando en que el presente siempre es posibilidad de un buen presente, de un excelente porvenir.

Estamos dispuestas a discutir todo lo que se necesita para mejorar la escuela, pero nunca para renunciar a los derechos. Vamos a estar siempre acompañando todos los reclamos de la comunidad porque son los nuestros, porque pensamos la escuela como el gran organizador de la comunidad. Quería decir todo esto en el marco del Congreso Pedagógico, de los 100 años de Paulo Freire y en relación con el gran debate educativo que tenemos por delante en vistas a la disputa electoral.

■ **Irina:** En este marco de complejidad que nos plantea Angélica, queríamos preguntarte Lidia qué del pensamiento freireano puede orientarnos en estos momentos.

■ **Lidia:** Es una alegría muy grande volver a estar acá aunque sea en la virtualidad, es un honor para mí estar participando del Congreso de la UTE y del sindicalismo docente. Yo siempre digo que fui diez años maestra de escuela primaria y eso no se te quita, hay algo del guardapolvo blanco que se te mete en la piel y construye una identidad; además es un honor, una alegría el encuentro con compañeras que hace muchísimo que nos conocemos, que hemos compartido muchos espacios, en la calle, en las discusiones, en muchas construcciones a lo largo de los últimos años. Me gusta mucho también este formato, que no sea una conferencia sino algo más dialogado, donde exponamos más al estilo y el gusto de Freire.

Ustedes dijeron varias cosas para retomar, una que me parece muy potente en este contexto es que no somos neutrales. Recuerdan que Freire decía que el educador tiene que saber a favor de qué y en contra de qué está, y por lo tanto a favor de quién y en contra de quién; la dimensión política de la educación no se juega solamente en un plano abstracto, sino que se traduce en la coyuntura, y también en el sentido que decía recién Angélica como un compromiso ético-político, como un compromiso de coherencia, no en el sentido de obediencia a un partido, a un sindicato, a una ley o a una orden, sino en la búsqueda de una coherencia con lo que uno piensa. Ese trabajo de búsqueda de coherencia es ético y es político. Esa es la convocatoria novedosa de Freire que él nos hace como educadores: educar en el sentido en que nosotros podemos construir una identidad como educadores, una identidad profesional, una identidad de trabajadores, una identidad como mujeres o como varones, una forma de estar en el mundo a partir de esa decisión de una búsqueda permanente de la coherencia entre lo que creemos que es lo correcto, bueno, adecuado, justo y cómo eso se traduce en la coyuntura, en ciertas decisiones electorales, institucionales, de políticas sindicales, de gestión y cómo se traduce en términos de lo concreto y lo cotidiano en el aula, cómo se traduce en el aula una búsqueda más democrática, de mayor participación popular.

También, retomando lo que decía Angélica: “no queremos repetir en la escuela las relaciones de subalternidad, queremos construir otro vínculo”, yo me explayo, interpreto el sentido de que construir otro vínculo es enseñarles a los niños a ser participativos, a expresar su palabra, a que lo de ellos vale, y **la mejor oposición a la subalternidad es la amorosidad**, esta palabra que no estamos muy acostumbrados a usar, que usaba Gabriela Mistral y que por lo menos yo estoy incorporando ahora. La fuerza, la energía erótica de la existencia en términos más psicoanalíticos, tiene una potencia absolutamente imparable. Entonces recuperar y potenciar esa energía erótica en el vínculo pedagógico, quizás esa energía amorosa del vínculo que confía en el otro más allá de todo es quizá la mejor herramienta contra la subalternidad y contra esas lógicas, porque para subalternizar al otro hay que hacerle creer que no sirve, que no vale, que no puede, que no sabe, que no le corresponde, que no tiene un lugar en el mundo. La sociedad, los medios y toda la estructura de la cultura del capitalismo global se ocupa de eso, de asignar lugares y roles y de decir cómo tenemos que ser; salirse de eso es posible con la energía del amor, con la energía erótica, con la potencia de esa energía.

Quando yo tenía unos 20 años me cayeron en las manos *Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*, me dije “genial, es por acá” y me metí. **El pensamiento de Freire cambió biografías.** Leyendo algunos artículos para presentar una revista empecé a darme cuenta de que muchas de las personas que estudian a Freire cuentan cómo vincularse con el pensamiento freireano cambió sus opciones profesionales porque hay una convocatoria de darle un sentido pedagógico a la batalla política y a darle un sentido político a la tarea de educar, entonces tu vida cotidiana se carga de sentido, aunque sea dura. Yo no estoy trabajando hace muchísimos años en las escuelas de Capital, estoy trabajando en la Universidad, pero escucho y sé lo que es trabajar en muchas escuelas, es difícil, se meten muchos miedos. Entonces, tener energía para hacer eso todos los días porque tiene un sentido, carga también



tu vida cotidiana de algo potente que te permite trabajar con entusiasmo, con alegría.

■ **Angélica:** En este poema que leyó Lorena, Freire expresa una espiritualidad, le da un valor muy grande a la persona, al ser humano, valor no en términos de mercado sino en términos éticos, habla de la esperanza, de una espera activa. Luego, en las ideas que vos recuperás de nuestra conversación nos invitás a relacionar nuestro cotidiano con la visión freireana y te quiero preguntar ¿en qué textos de Freire, con qué categorías o conceptos podríamos apoyarnos hoy para seguir articulando nuestras reflexiones como colectivos en el Congreso Pedagógico y en el quehacer de la escuela?

■ **Lidia:** Freire tiene una larga trayectoria y a mí me parece que lo que va haciendo en cada texto es traduciendo a sí mismo. Traducir en el sentido complejo de reescribir, quien traduce en realidad no copia, no nos dice lo mismo. Hay palabras intraducibles, como *saudade*, que es una palabra que usa mucho Freire, es esa nostalgia amorosa, “tengo *saudade* del Brasil, su olor, su música”. Hay un libro que se llama “Bajo la *mangueira*”, allí cuenta cómo aprendió a leer y escribir en el suelo de tierra de su casa a la sombra de una *mangueira* que es un árbol típico del nordeste de Brasil. Sus reflexiones convocan más a una cierta sensibilidad que después conceptualiza, parte de esa experiencia de vínculo amoroso con el conocimiento y lo va tematizando.

Yo sigo pensando que el libro más fuerte de Freire es *Pedagogía del oprimido*, a mí es el que más me gusta, y lo escribe en el año 68 en Chile. Es un libro muy dialogado porque él viene ya de una experiencia en Brasil, y en Chile se reúne con la izquierda latinoamericana, empieza a leer muchísimos autores marxistas y los incorpora a ese diálogo. Este texto

de Freire es de mucho diálogo, aunque muy denso filosóficamente, condensa una experiencia, una reflexión y sus libros posteriores pueden ser leídos como traducciones de ese texto.

En *Pedagogía del Oprimido* no habla de escuela, por eso a veces desde la escuela nos puede sonar lejana la obra, porque en realidad, en los años 60 o los 70 había una discusión respecto a si seguíamos con la escuela o teníamos que armar círculos de cultura, porque el horizonte era tomar el poder del Estado y hacer un cambio sustantivo. En América Latina esa revolución socialista que se hizo en Cuba ha sido con la escuela y una hermosa escuela, inspirada en Martí. Y Freire después, como todos sabemos, se hace cargo de la Secretaría de Educación de San Pablo, o sea que él también asume la defensa de la escuela pública y también, como hemos dicho muchas veces en muchos Congresos de UTE, la defensa y la transformación de la escuela, constantemente; no una escuela que se anquilosa, que queda rigidizada, obturada, sino que va buscando su forma de transformación; entonces este me parece que es quizás un libro que convoca mucho a la pedagogía. El Capítulo 3 es el capítulo obligatorio, porque es la propuesta central, los capítulos anteriores son más preparatorios. Pero, ¿cuál es la propuesta? Es el diálogo, esa es la gran propuesta, así dicho de manera “sencilla”. Pero es un diálogo amoroso y es un diálogo también gnoseológico, está mediado por el conocimiento, por los saberes, no por el reparto de los saberes hegemónicos en el sentido de darle al otro lo que está acumulado, sino por la **construcción en el diálogo de un conocimiento que siempre se está reconstruyendo, reciclando, repensando**. Siempre surgen novedades, como surgen en estos congresos, en estos paneles, a todos se nos ocurren cosas, otros autores, otras preguntas. Entonces esa es la propuesta freireana, la

del diálogo, el conocimiento se construye en común.

■ **Lorena:** En relación a estas cuestiones tan interesantes que se están planteando, el tema del diálogo, de la reflexión, del repensar, del acto amoroso con nuestros alumnos, creo que nuestra posición, tanto política como ética, de seguir marchando de alguna forma en esta pandemia, la podemos pensar y dar batalla no aislados sino colectivamente. Un poco la propuesta de este Congreso Pedagógico es continuar más allá de la pandemia en forma colectiva escribiendo; que este escribir, que hacemos desde la reflexión, desde el gesto, desde todo lo que nosotros podemos compartir dentro de una escuela y hacia el afuera, sea el resultado de la amalgama compuesta por este acto de amor y la militancia educativa de libertad, del pensar, que es nuestro compromiso. Y si no lo dejamos plasmado, vamos a estar en deuda para la historia, porque esto va a ser historia para muchos y es una gran posibilidad el tomar esto propio y ofrecerlo a nuestros compañeros. Nos dicen que estamos adoctrinando, pero estamos dejando pensar y ese dejar pensar lleva un tiempo. Los tiempos apresurados son las lógicas de los otros, por eso este colectivo ofrece esta “hoja en blanco”, como decía Freire, esa hoja en blanco que le permitía reflexionar sobre la práctica educativa, volver sobre ella. Así que este Congreso da este tiempo, este Colectivo, este Instituto, da este espacio. Nuestro sindicato tiene otros tiempos, hay que aprovecharlos.

■ **Irina:** Y por eso la importancia de este Congreso, porque nos invita primero a releer a quienes nos precedieron en el camino, a quienes se animaron a participar antes que nosotros, y luego a poner en palabra nuestra experiencia, nuestras ideas y reflexiones. Quiero agradecer al grupo de compañerxs del Colectivo Congreso Pedagógico del cual Lorena es

parte y que dirige nuestro compañero Daniel López y que se desarrolla en el marco del Instituto Cacho Carranza de UTE, un enorme agradecimiento porque el trabajo que hacen es con un compromiso profundo, ético, de investigación, de trabajo y de vínculo con los compañeros y compañeras que se ponen a escribir.

Quería retomar esto que nos planteaba Lidia del tema del diálogo, que es la propuesta de Freire para pensar el hecho educativo, porque es un momento en el que la palabra diálogo está como tironeada por muchos lados. Siempre me acuerdo de un profesor muy querido, Jorge Huergo, que decía “ojo que el diálogo de Freire no es el diálogo que nos plantean los neoliberales, ausente de conflicto, el diálogo en donde desaparecen las injusticias y las diferencias, sino que es un diálogo que da pelea en torno a esto”.

■ **Lidia:** Primero quiero recordarlo a Jorge Huergo, lo extrañamos y lo necesitamos, un gran compañero que se fue temprano; y además acuerdo totalmente. El diálogo necesita condiciones; el diálogo es, dice Freire, poder articular con el otro un vínculo mediado por el conocimiento que nos enriquece a todos y en el cual surge una novedad. El diálogo puede ser presencial, pero también los textos que ustedes producen, todos los textos, los que entran en el Congreso tienden un puente de diálogo con otros colegas que hacen lo mismo –o lo contrario, no importa– pero tienden un puente de conversación. Pero el diálogo necesita condiciones, yo no me voy a sentar a dialogar si sé que el otro me quiere asesinar, si sé que el otro viene por lo mío, si sé que el otro está en una actitud no dialógica, eso sería ser tonto. **Freire siempre apostó al diálogo y siempre apostó a la batalla y a la lucha; no a una cosa ingenua.** A él un grupo más duro de izquierda le critica que no apuesta a la lucha de clases. Quizá no hablaba de lucha de clases porque no adhería del todo a ese concepto de clase como se trabajaba en ese momento, pero sí apuesta a la lucha. En *Pedagogía del oprimido* dice: “la primera violencia es la violencia del opresor; ahora, cuando los oprimidos responden,

dicen que son violentos; la primera violencia es el hambre”. Entonces, él nunca estuvo trabajando de una manera ingenua el diálogo, sino más bien potenciando la posibilidad y diciendo “tenemos que generar las condiciones para que una sociedad del diálogo sea posible”. La tarea ético-política es trabajar para que ese obstáculo desaparezca, y no actuar de manera ingenua, sino posibilitar las condiciones del diálogo.

El tiempo del pensamiento, de la construcción conceptual, de la escritura, el tiempo que requiere la escritura a la que convocan en estos Congresos, como decía recién la compañera Lorena, es otro, no es cronológico, es intenso y es experiencial. Entonces, uno se puede sentar tres horas delante de una hoja en blanco y no necesariamente va a saber qué escribir, y de repente se levanta una mañana y se pone y en cinco minutos armó cinco páginas. Entonces no se trata de un tiempo cronológico, se trata de una manera de habitar el tiempo, de estar en el tiempo, de estar en diálogo con los otros compañeros, con uno mismo, de ver en que está uno. Hay una oralidad de la producción intelectual que se refleja de muchas maneras, no solamente en la escritura, hay producciones orales maravillosas, discursos fantásticos de dirigentes políticos, de agentes intelectuales que escriben. Pero esa producción sí requiere otra temporalidad que no es la de la lógica de la ganancia, no es la del capitalismo desenfrenado y no es la del aprendizaje de contenidos para probar pruebas estandarizadas; es otro el ritmo del aprendizaje como sabemos los que estamos en esta tarea.

Freire, a mi manera de ver, traduce sus ideas en textos dirigidos más concretamente a maestras y maestros de Brasil, como en ese que en brasileño se llama *Profesora sí, tía no* y que en castellano no se traduce así porque no tiene mucho sentido (acá es *Cartas a Cristina*), allá es común que digan *tía* a la maestra de una manera cariñosa, pero él dice: “ojo, no somos tíos, somos trabajadores de la educación, somos profesores”.



■ **Angélica:** Cuando evocan a las maestras de antes, un poco apelan a eso, a esa relación más familiar para decir que luchar por nuestros derechos está por fuera de ese contrato. Freire le devuelve el lugar a las mujeres, dice que siempre hablamos de maestros o de profesores, pero hay que reconocer el lugar de las mujeres, el de las maestras en el campo pedagógico y en el trabajo docente.

Lidia, si vos pudieras comentarnos esto que vos decís, que “Freire se traduce a sí mismo”, si pudieras comentarnos las etapas de Freire y a qué te referís con que “se relea”.

■ **Lidia:** Para decirlo rápido habría una primera etapa, el joven Freire en Brasil, muy ligado al pensamiento cristiano y al existencialismo, el Freire en Chile que ya incorpora mucha lectura del marxismo y el Freire de la vuelta del exilio que es un Freire ya maduro, muy formado, que es el que va a hacerse cargo de la Secretaría de Educación en San Pablo. **Yo cuando digo “traducir” estoy pensando en esa complejidad de la traducción contextual, en qué sentido: cuando uno lee a un autor necesita saber en qué contexto está hablando,** porque la misma palabra no significa lo mismo en diferentes contextos. A mí me da la impresión que la búsqueda de Freire de esa pedagogía dialógica, de esa pedagogía que va al encuentro, que cree en la verdad, que apuesta a la verdad del otro, a la construcción de lazos fraternos, tenía y va a tener ciertas formas institucionales y ciertas formas pedagógicas en los 60 y los 70 y tiene otras formas distintas en los años 80. A finales de los 80 y los 90 se afilia al PT, esto no es menor, él ya va como miembro fundador de un partido, va con una identidad política fuerte. Después participa del gobierno de San Pablo que es un frente formado por muchos intelectuales que adherían al PT que gana esas elecciones. Entonces, en

ese marco –yo hago esta interpretación, pero no soy la única– en los años 90 en San Pablo cuando él asume la defensa de la escuela pública desde el Partido de los Trabajadores, en el marco del avance de las reformas neoliberales en todo el continente latinoamericano, hay ahí como una traducción de aquella propuesta de los 70 a esta forma institucional. Por eso insisto que en los 70 había una discusión acerca de si había que apostar a la escuela o había que formar círculo de cultura u otras formas; en los 90 esa discusión está más o menos saldada y lo que hay que hacer entonces, dice Freire, es la escuela pública, el estado educador y transformar la escuela con el conjunto de los compañeros de trabajo, por eso hace un enorme trabajo con la formación docente; y además, dice: en la escuela no solamente educan los educadores, todos educan, también el personal que trabaja en la cocina, en la limpieza; hagamos de la escuela un espacio pedagógico, y empieza a repensar la escuela, la escuela pública, la escuela pública popular, articulado con lo popular. En este sentido me parece que hay como una traducción de la misma búsqueda de una pedagogía de liberación, una pedagogía democratizadora. Las últimas palabras del libro de *Pedagogía del oprimido* son emotivas, las volví a leer hace poco, cuando dice “si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo, nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amarnos”. Esa es la búsqueda pedagógica: un mundo donde sea más lindo vivir, donde sea más fácil vivir. Esa búsqueda tiene muchas formas distintas, en ese sentido digo que hace una traducción. Me parece que la propuesta en los últimos años, *Cartas a Cristina*; también *Pedagogía de la autonomía*, el último que escribe, es un libro pensando mucho en la docencia, en las maestras y los maestros. En ese sentido hablo de traducir aquella búsqueda liberacionista a

diferentes contextos, por eso el mejor libro de Freire todavía lo tenemos que escribir nosotros, como colectivo, como educadores. Yo he leído últimamente maravillosos libros y escritos de maestras y maestros que son muy freireanos. Es la búsqueda de cada uno de esa lectura, de esa forma de ser maestro y maestra. ¿Se acuerdan una vez, Angélica e Irina, en un congreso de UTE, hace muchos años, presencial, sería la apertura de este congreso tal vez, que cuando yo dije que *Pedagogía del oprimido* era del 68, un compañero delegado, muy joven, dijo: “¿pero no hay algo más nuevo?”. Me pareció genial, yo lo cito todo el tiempo al compañero, su pregunta abre muchas reflexiones. Me parece que hay que traducirlo a Freire todos los días, todo el tiempo. Para mí sigue siendo potente la propuesta freireana.

■ **Angélica:** Hay que contextualizar también, mucho, porque el gran problema que nos plantea el capitalismo es apropiarse de frases y las terminan vaciando de contenido. Entonces muchas de las ideas de Freire terminan siendo frases para mandarse saludos en el día de la maestra, de los maestros. En esta semana en que se cumplen los 100 años de su natalicio lo releemos y recuperamos la profundidad de su pensamiento, en esa propuesta de transformación social, de búsqueda de lo mejor de cada una y de cada uno y de una vida con alegría y digna; y eso creo que es una de las búsquedas más difíciles porque nos han estado diciendo que no nos merecemos vivir como vivimos. Pensar a un Freire encarnado en esta crisis humanitaria que propone que valés según cuánto producís y qué lugar social tenés. El pensamiento de Freire es todo lo contrario de eso, es un pensamiento profundamente humano, profundamente transformador; explorar un diálogo efectivo, activo, transformador donde podamos encontrarnos en lo común. Creo que esa es la propuesta.

Creo que este Congreso Pedagógico también tiene algo de eso, por eso la convocatoria en esta oportunidad es hacer y pensar la escuela, hacerla todos los días y pensarla en torno a la que nos propone Freire en este caso y pensarla en tanto el lugar donde se produce humanidad. El año pasado, cuando se hablaba de las clases y de los contenidos que perdían los chicos y las chicas, se decía que lo que se perdía ahora era determinante en los empleos del mañana, yo pensaba mucho cómo los contenidos en el mercado te llevan a una especie de compulsión de correr atrás de un contenido que parece ser que va a definir tu lugar en la sociedad. Así lo planteaba por lo menos acá la ministra y muchos medios de comunicación. Creo que es todo lo contrario lo que plantea Freire en términos de práctica institucional y que muchas compañeras y compañeros han sostenido el vínculo pedagógico sin estar compelidas por este apuro que nos propuso el mercado.

■ **Lorena:** En relación a lo que estábamos hablando, recordaba algo que trajo una compañera del colectivo, dijo que Freire tiene que ser nuestro faro, en algún punto, como educadores y educadoras, y en este congreso que propone este año ser actores, porque en la escuela somos actores de nuestra práctica, autores, y reflexionar y escribir, me parece muy importante que sea nuestro faro; y hay algo que también me gustaría mencionar de Freire porque me parece muy bello esto que dice: “es preciso atreverse, aprender a atreverse para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos a diario”.

■ **Lidia:** Una cosa nada más, retomando lo que decíamos del tiempo: el tiempo es oro, es lo que nos quieren robar, el tiempo vale, entonces hay que defender el tiempo de la producción, del pensamiento, de la enseñanza, de la escritura, del encuentro, de esas cosas que el capitalismo dice que son pérdida de tiempo. Y eso es lucha, eso es tomar posición por una forma de vida, por una forma de vinculación. Nuestra arma es esa, nuestra arma es la cultura, es la búsqueda, es la ética y no tenemos que equivocarnos ahí. Yo estoy convencida de eso, ahí ganamos.

■ **Angélica:** Es un gran cierre, Lidia y cras, es un gran cierre para seguir pensando, sobre todo en este contexto donde nuestro sindicato está llevando adelante un conflicto larguísimo y creo que hemos salido indemnes y por eso son los ataques y por eso es el hostigamiento y por eso, como vos comentabas, se vive el miedo, porque solamente bajo amenaza o solamente bajo presiones es que logran que algunas cosas se impongan. Nuestra dignidad no está en venta y nosotrxs cada vez que es necesario lo demostramos. Este congreso, los trabajos del año pasado, los trabajos de todos los años anteriores hablan siempre de la dignidad con la que llevamos adelante nuestra tarea de enseñar y además nuestra militancia pedagógica y política y cultural. Así que muchísimas gracias, Lidia, te agradezco muchísimo la participación. Felicitaciones a Irina y a Lorena, muchas gracias. Gracias a nuestras compañeras y compañeros por las puestas en valor en esta organización sindical que siempre, siempre, defiende la pedagogía y lucha con alegría. /

*“La educación no cambia al mundo:
cambia a las personas que van a cambiar el mundo”*

Paulo Freire



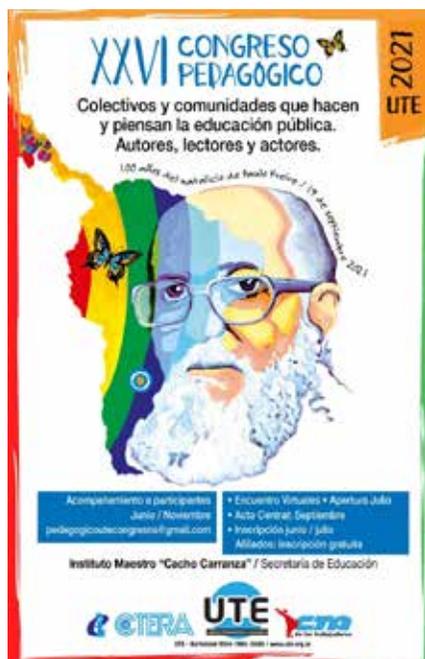
Lic. Lorena Tripodi

XXVI Congreso Pedagógico - Diálogos y reflexiones pedagógicas en el centenario de Paulo Freire



Lic. Angélica Graciano

XXVI Congreso Pedagógico - Diálogos y reflexiones pedagógicas en el centenario de Paulo Freire



XXVI CONGRESO PEDAGÓGICO

Encuentros y escrituras

El XXVI Congreso Pedagógico es una construcción colectiva desarrollada por el Instituto Maestro Cacho Carranza. Los espacios de intercambio y encuentro que llevamos adelante en el año 2021 fortalecieron la reflexión crítica sobre nuestros procesos formativos, nuestras luchas pedagógicas sindicales, los modos en que nos posicionamos como lectores, actores y autores en la vida ciudadana y en cada uno de nuestros roles como docentes, para que, como trabajadoras y trabajadores de la educación, nos planteemos la escritura como acción política-pedagógica. En este proceso colectivo, los escritos de les ponentes se enriquecieron haciendo memoria de los textos de Paulo Freire.

Paulo Reglus Neves Freire nace un 19 de septiembre de 1921 en Recife, Pernambuco, Brasil. Pedagogo y filósofo. Maestro de voces y alientos muchos. ¿Quién hubiera dicho, Maestro, que cien años después tu pulmón esté entre nosotros, obstinado, persistente? ¿Y además... que esté cruzando la travesía de una pandemia que detuvo el mundo y lo hizo buscar desesperado vacunas que superaran las fronteras artificiales y llegaran a todos los confines? Medicina sin color de pieles o razas, sin edad, solo para les humanas.

Latió en docentes, muchos, largo tiempo antes. Escritos a varias voces, experiencia de formación. Saber pedagógico-sindical, saber como organización de trabajadores

en contextos diversos en América Latina. Las fechas son algo más que pretexto para abrazar más memoria, verdad y justicia. Se cumplieron 100 años desde tu primera mirada en Recife. Celebramos en estas páginas, y en cada uno de tus textos, tu viva presencia. Las fechas son solo motivo, a veces vano. En esta ocasión, luego de tanta desolación y ausencias fatales, recuperamos ávidos tu respiración. Maestros siempre.

Somos escritores, intelectuales críticos, maestros comprometidos con la educación pública y los derechos sociales, integrantes de comunidades que hacen y piensan la educación pública. Nuestra singularidad y nuestras identidades se expresan en un pensar desde el Sur, desde el reconocimiento de las luchas por la igualdad y por los derechos de todes, y desde una valoración de las organizaciones de les trabajadores, como la CTERA, la CTA o la IEAL en las cuales encontramos la posibilidad de ser protagonistas para construir un mundo más justo.

La convocatoria de este XXVI Congreso – *Comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores* –, los encuentros de intercambios con escritos y los encuentros que integran la publicación final y las presentaciones de trabajos, permiten manifestar las relecturas de las ponencias, de los textos de Freire y otros autores,



de necesidades vitales y pedagógicas vinculadas al trabajo cotidiano, de las elecciones a nivel nacional que restituyen el valor de la representación y de las luchas políticas y sindicales. Debates necesarios en torno a un Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que durante más de catorce años no responde a las necesidades prioritarias vinculadas a la educación y la salud públicas. Justamente, por estas razones, nuestros escritos nos posicionan como *autores*, *lectores* y *actores* comprometidos con lo público. Repensamos responsabilidades y capacidades a favor de los sujetos, de su participación y sus derechos, queremos avanzar

en conocimientos construidos a partir de múltiples lecturas y trayectorias de trabajo y formación, buscamos afianzar autorías que expresen nuevas lecturas y transformen realidades en cada comunidad educativa.

Los trabajadores de la educación que se inscriben en el Congreso Pedagógico buscan un espacio colectivo de reflexión y de protagonismo. Cada conversación sobre los textos, cada encuentro de presentación de trabajos, es una oportunidad para interactuar desde un saber en el que nada está categóricamente definido, todas las veces hay algo

más por decir, por pensar y repensar en la construcción de conocimiento con un otro, en un intercambio pedagógico en el que no solo la escritura sino también la lectura cobra protagonismo. Leemos de distintas maneras un mismo texto porque lo hacemos desde nuestras biografías, desde nuestro conocimiento del mundo, desde nuestras creencias. La escritura es un proceso que nos desafía a renovarnos y a reflexionar críticamente, invita a dialogar con otras escrituras y permite desarrollar las propias autorías. De este modo los acompañamientos resultan acciones colectivas, cooperativas y solidarias.

Nos miramos, escuchamos a los otros en espacios de diálogo, nos invitamos a repensar procesos de escritura. Nos acompañamos en un hacer desde la ética del trabajo docente en los primeros borradores. Jerarquizamos ideas propias y lecturas con autonomía. Nos proponemos preguntas arriesgadas, que generen rupturas, *“vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes...”* (Paulo Freire, *Por una pedagogía de la pregunta*).

Un gran trabajo de los autores fue revisar sus experiencias de escritura, no atarse a una escuela, valorar registros y producciones escritas desde el trabajo docente, repensar

en acompañamiento la estructura de los trabajos, los títulos y subtítulos y las articulaciones entre los párrafos, los modos en que citamos y conversamos con otros autores. En esta publicación nos sorprendimos de la vigencia de Freire, del ánimo que él nos dio y nos da para emprender procesos de escritura como pueden verse en estas páginas.

A diferencia de las publicaciones anteriores, en esta oportunidad elegimos visualizar el modo en que desarrollamos el XXVI Congreso. Los capítulos reflejan los encuentros de trabajo, con una primera etapa en noviembre y diciembre de 2021 y la última en marzo de 2022. Encuentros con múltiples experiencias del sistema educativo abordando temas diversos. Encontrarnos con trabajadores de distintos niveles y modalidades para pensarnos y para crecer como colectivo. Estamos orgullosos y orgullosas de los procesos de escritura desplegados y de los intercambios y valiosos aportes construidos a lo largo de los encuentros. Les invitamos a sus propias relecturas para proyectarnos y construir nuevas autorías en el XXVII Congreso Pedagógico 2022. 

Daniel López

Director del Instituto Maestro Cacho Carranza

Colectivo del Congreso Pedagógico Instituto “Maestro Cacho Carranza”

Texto elaborado a partir de registros y conversaciones entre integrantes del Colectivo MARINA PÉREZ, VIRGINIA VAN ZANDWEGHE, LUCIANA DEMICHELIS, MARÍA CERNEIRA, MARÍA PAULA GONZALEZ, DANIELA LOVISOLO, CAROLA NORIEGA, MARÍA INÉS MORI, FEDERICO CÁCERES, ANA MARÍA RODRÍGUEZ, GUILLERMA BOTASSI, TERESA MANERA, ADRIÁN FIGUEROA, EMILSE RODRÍGUEZ, DANIEL ARROYO, ALICIA CELES, LORENA TRIPODI, PABLO VAGNONI, JUAN LÓPEZ, ÚRSULA ARGAÑARAZ, AMELIA SUÁREZ.

I Encuentro | 18 de noviembre de 2021

Durante los encuentros de relectura 2021 realizados a mediados de ese año pudimos analizar los trabajos presentados durante 2020 con una mirada apasionante, en intercambios virtuales entre ponentes e integrantes del Colectivo Congreso. A partir de los meses de noviembre y diciembre compartimos las ponencias desarrolladas durante 2021.

El encuentro de puesta en común de este primer apartado de la publicación se realizó el jueves 18 de noviembre de 2021 con la coordinación de Natalia Militi (Sec. de Primaria) y Daniel Arroyo (Colectivo Congreso). Dice Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar*: “El maestro, es necesariamente, militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales.” Esta premisa nos invita a adentrarnos en un sinfín de cuestionamientos y nos inspira a seguir leyéndonos y descubriendo nuevos análisis para salir de lugares establecidos, de la comodidad de creer que un acto escolar puede ser un aprendizaje si solamente lo tomamos como un recorte disciplinario.

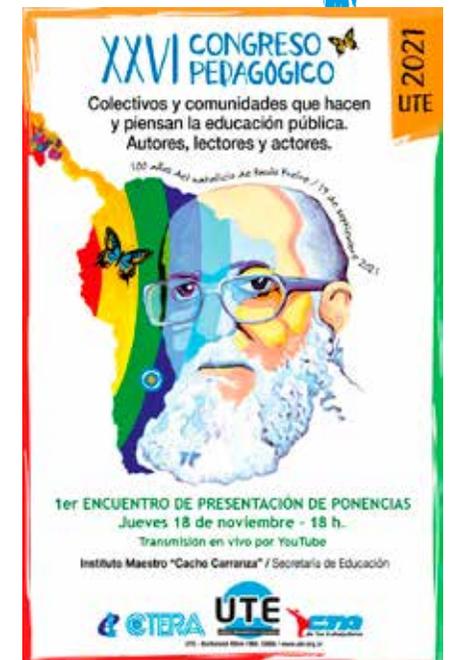
Con Eleonora Santos Schneiderman y con Mónica Habib abordamos su escrito, *El derecho a una alimentación adecuada. La desinversión en los comedores escolares*. Releímos conceptos sobre la alimentación y las posiciones que desarrollamos en las escuelas entendiendo que la soberanía alimentaria empieza desde cada hogar, desde cada lugar que ocupamos. Revisamos nuestro compromiso desde los equipos docentes y directivos cuando ponemos en valor

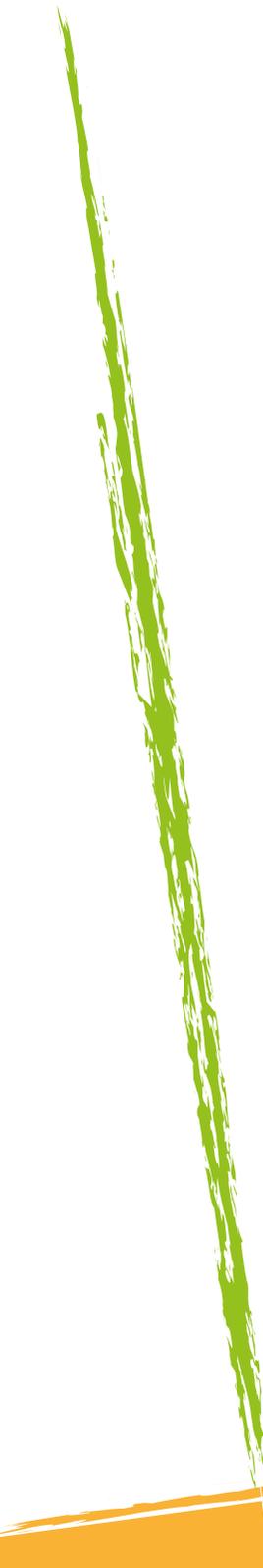
nuestro puesto de trabajo, al que llegamos por convicción de hacer una escuela mejor, capacitándonos, formándonos para estar a la altura de una escuela inclusiva, para todxs. Pudimos avanzar en su segunda ponencia sobre la alimentación en las escuelas haciendo una relectura del trabajo presentado en el congreso anterior 2020, profundizando en qué tipo de alimentos están llegando o se están elaborando en las distintas instituciones de CABA para nuestros pibes en el marco del debate por la ley de etiquetado frontal. Nos queda seguir preguntándonos ¿por qué los alimentos son ultra procesados? ¿Qué podemos hacer como transformadores de la realidad? En cada escrito seguimos revisando nuestro lugar, reflexionando a partir de una pandemia que nos hizo modificar formas, estrategias y miradas pero nos permitió encontrarnos desde otro lugar.

Con Iván Matías Súcarí Marini y su ponencia *Las escuelas según los medios de comunicación. Un análisis crítico del diario La Nación*, analizamos cómo los medios de comunicación marcaban agenda ante los paros realizados por lxs maestrxs. Sin duda alguna la manera de mostrar la pretensión de hegemonizar estuvo expuesta en tapas de diarios que pretendieron generar sentido común para buscar un posicionamiento de la mayoría de la sociedad que pueda sostener un argumento fácil y sin involucramientos como “lxs maestrxs son vagos”. Hablar, romper estereotipos, visibilizar conflictos e intereses, es parte de nuestro compromiso con les estudiantes y es lo que lxs ponentes han podido desarrollar en cada una de las exposiciones realizadas en los encuentros virtuales del Congreso Pedagógico a 100 años del natalicio de Paulo Freire.



Natalia Militi





Cuando nos preguntamos qué queremos enseñar y sobre todo cuando escuchamos qué preguntan nustrxs pibes, cuando los invitamos a cuestionar y se rebelan ante el sentido común y ante los prejuicios, es entonces donde nuestro compromiso por la justicia social se hace carne, es ahí que entendemos nuestra profesión. En el escrito de Alicia Celes y Lorena Trípodí, *Pedagogías de la memoria y la esperanza*, uno de nustrxs estudiantes pregunta a una madre de Plaza de Mayo, a Taty Almeida: “¿qué le dirías si encontraras a tu hijo? (pregunta que requiere de valor y empatía de parte de ellxs ya que la respuesta puede generar distintas reacciones) y su respuesta nos interpela: “tardaste mucho en volver”.

Sabemos que no hay recetas, lxs chicxs no aprenden de la misma manera, ponernos a pensar y a cuestionar es una tarea de los colectivos y comunidades que hacemos educación pública, mostrar cómo nos comunicamos, de qué manera nos dirigimos hacia otros, hacia una multitud o cómo podemos hacer para llevar a cabo una idea. En este proceso de relecturas crecieron nuestras lecturas ante lo escrito.

Con Mónica Dorado y Noelia Rubio y su ponencia *Café científico literario, un puente entre las ciencias y la literatura*, nos adentramos en el mundo de las ciencias naturales en un proceso que le fue dando identidad a la escuela, promoviendo

la participación de la comunidad en su conjunto, poniendo de relieve esos contenidos significativos para que cada estudiante se apropie de un proyecto, un espacio que da vida, que llena de esperanza a cada integrante de la escuela. Freire aparece en cada paso de este proyecto, se puede percibir al pensar que las curiosidades, las preguntas, las motivaciones se empiezan a materializar diariamente proyectándose como una de las estrategias pedagógicas que acercan el conocimiento de cada integrante de esta escuela año a año.

Con Casiana Grosso y su escrito *La autonomía en la clase de Educación Musical* encontramos miradas, posicionamientos, lecturas, una invitación a repensar prácticas de enseñanza; expresiones que han resonado en estos conversatorios en defensa de estos sujetos con derecho: derecho a conocer, a tener cultura, a alimentarse, a descubrir la ciencia, la música, a conocer la historia que nos precedió.

Natalia Militi

Secretaria de Educación de Nivel Primario

Palabras Clave

Derecho a una alimentación adecuada.

Sistemas de alimentación.

Democracia participativa.

Derecho a ser escuchados.

Igualdad de oportunidades.

Etiquetado frontal.

Comedores Escolares.

“Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseñé porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando, intervengo, interviniendo, educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.”

Paulo Freire

* Profesora para la enseñanza primaria, pedagoga y educadora social, especializada en políticas de infancias. Directora de escuela primaria. -

** Profesora para la enseñanza primaria, maestra bibliotecaria. Vicedirectora de escuela primaria.

Educación Primaria // Equipos Directivos //

EL DERECHO A UNA ALIMENTACIÓN ADECUADA

La desinversión en los comedores escolares

ELEONORA SANTOS SCHNEIDERMAN* Y MÓNICA HABIB**

Introducción

El contexto de pandemia vino a hacer visible, una vez más, la ausencia del Estado como garante de derechos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, poniéndonos a los docentes al frente de la salvaguarda de los derechos de la infancia.

No podemos negar que la situación alimentaria de las niñas, los niños y los adolescentes de los sectores con los que trabajamos en las escuelas públicas de la ciudad es cada vez es más paupérrima. En efecto, los datos revelan que uno de cada dos niños no solo es pobre, sino que también tiene mayores dificultades de acceso a una *alimentación adecuada*. Y cuatro de cada diez niños padece alguna enfermedad vinculada a una mala nutrición: obesidad, desnutrición, diabetes y autismo.

Antes de la pandemia, cientos de estudiantes, la mayoría de ellos becados (por ingresos familiares por debajo de la canasta alimenticia), desayunaban, almorzaban, merenda-

ban y hasta recibían refuerzo alimenticio, en los comedores escolares de las 451 escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Durante la pandemia, los comedores escolares dejaron de prestar servicios presenciales y comenzó a repartirse quincenalmente bolsones denominados Canastas Nutritivas, que fue la respuesta del Estado, como política asistencialista en reemplazo del servicio en mención¹. En cada canasta de alimentos pudimos visualizar estas falencias, a pesar de las recomendaciones especializadas en la temática: “El derecho a la alimentación proporciona un marco analítico para entender lo que está pasando. El derecho a la alimentación significa contar con alimentos adecuados, disponibles y accesibles.” Además, “Si bien algunos Gobiernos han garantizado la disponibilidad y accesibilidad de los alimentos mediante programas de socorro, solo han prestado atención a las calorías, sin atender a las necesidades nutricionales y culturales de las personas.” (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2020.)

1 / “Como resultado [de la pandemia] muchas personas de todo el mundo, tanto en países ricos como en países pobres, recurrieron a los bancos de alimentos para acceder a comida. Los bancos de alimentos son solo una medida paliativa; no proporcionan a las personas una fuente estable y digna de comida, ya que se basan en un modelo de caridad.” Naciones Unidas, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Michael Fakhri, 24 de diciembre de 2020.



Eleonora Santos Schneiderman



Mónica Habib

De esta manera, cada entrega se constituía en un nuevo vínculo con la comunidad educativa y estos encuentros permitieron observar las necesidades alimenticias de las familias. A lo largo del año las necesidades fueron en aumento, en simultáneo a la situación de crisis sanitaria y social. Claramente no eran los mismos alimentos con los que se cocinaba *in situ* en épocas de presencialidad pre-pandémica. Carne, pollo y pescado nunca estuvieron presentes en la Canasta.

Como trabajadores de la educación comenzamos a ser testigos y peticionantes, ya que los alimentos que contenían las Canastas Nutritivas eran siempre los mismos. Es decir, se repetían en cada entrega, difiriendo de lo que significa el concepto de la calidad alimenticia. Sabemos que hace un año y medio, las familias recibimos quincenalmente la misma cantidad, calidad y variedad de alimentos no perecederos, ricos en carbohidratos y azúcares, pero pobres en vitaminas y minerales. Carentes de proteínas animales, y carentes de variedad de frutas y verduras de estación.

La ponencia que escribimos para el XXV Congreso Pedagógico nos motivó a profundizar las reflexiones sobre la problemática². Nos anotamos en la cátedra libre de soberanía alimentaria de la Universidad de Buenos Aires (CaLiSa), y realizamos cursos para acceder a material teórico que nos ayude a pensar en el Derecho a la Alimentación Adecuada.

Por estas razones, nos hacemos nuevas preguntas, para proponer nuevos diálogos e intercambios con la comunidad educativa. ¿Cuáles son las relaciones entre el derecho a la alimentación, y el derecho a la alimentación adecuada-

da? ¿Es lo mismo el pollo de granja y la carne de vaca, que un producto industrializado y procesado derivado de estas materias primas, como las hamburguesas de pollo, pescado o carne? La comida de los comedores escolares, ¿responde a una alimentación adecuada? ¿Cómo influyen las contrataciones de los concesionarios en la alimentación de las infancias?

Alimentación de mercado en detrimento del derecho a la alimentación adecuada

La Observación General 12 relativa a la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre el derecho a una alimentación adecuada (art. 11) establece: “El derecho humano a la alimentación adecuada se ejerce cuando todo hombre, mujer o niño, ya sea solo o en común con otros, tiene acceso físico y económico, en todo momento, a la alimentación adecuada o a medios para obtenerla.”³ En otros términos, el Relator Especial sobre el derecho a la alimentación en su informe del año 2007, inspirándose en la observación general, define el siguiente alcance del derecho a una alimentación adecuada: “El derecho a tener acceso, de manera regular, permanente y libre, sea directamente, sea mediante compra en dinero, a una alimentación cuantitativa y cualitativamente adecuada y suficiente, que corresponda a las tradiciones culturales de la población a que pertenece el consumidor y que garantice una vida psíquica y física, individual y colectiva, libre de angustias, satisfactoria y digna.” (ONU, 2007.)

La Relatora Especial sobre el Derecho a la Alimentación, Hilal Elver, realizó una visita a la República Argentina del 12

2 / Habib, Mónica Elizabeth; Santos Schneiderman, Eleonora Erina (2020). Con la comida de los niños, ¡no! XXV Congreso Pedagógico 2020: Educación pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia.

3 / El derecho a una alimentación adecuada está reconocido en diversos instrumentos de derecho internacional. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales trata el derecho a una alimentación adecuada más extensamente que cualquier otro instrumento internacional. En el párrafo 1 del artículo 11 del Pacto, los Estados Partes reconocen “el derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados, y a una mejora continua de las condiciones de existencia”, y en el párrafo 2 del artículo 11 reconocen que posiblemente deberán adoptarse medidas más inmediatas y urgentes para garantizar “el derecho fundamental de toda persona a estar protegida contra el hambre” y la malnutrición.

al 21 de septiembre de 2018 en una situación de crisis económica y financiera que provocó un impacto directo en las personas. En el informe presentado como resultado de la visita, la Relatora analizó el impacto de la crisis en el derecho a la alimentación y reiteró la importancia de proteger y promover la agricultura familiar como medio para lograr un equilibrio entre el sistema de agricultura industrial prevalente y el sistema de producción agroecológico. Asimismo, recomendó al Estado argentino dar prioridad al diseño e implementación de políticas y reformas efectivas con la participación de todos los segmentos relevantes de la sociedad con el objetivo de garantizar el derecho a una alimentación adecuada. (ONU, 2019.)

En particular, en lo que respecta a los cuidados de las infancias y al acceso a derechos es importante tener en cuenta: “Si bien todos los instrumentos internacionales de derechos humanos se aplican tanto a los niños como a los adultos, la Convención sobre los Derechos del Niño es el principal tratado internacional de derechos humanos que apunta específicamente a proteger y promover los derechos del niño, incluido su derecho a la alimentación. El artículo 27 reconoce el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. El artículo 24 estipula que los Estados Partes deberán adoptar las medidas apropiadas para combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos

nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente. El artículo 6 dispone que: “1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida; 2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño” (...).” (ONU, 2007.)

De acuerdo con las definiciones expuestas y los conceptos registrados, comenzamos a indagar sobre las consideraciones que comprenden una alimentación adecuada. Según la academia, incluye alimentos no procesados, no industrializados, materias primas libres de agrotóxicos, cultivos más naturales donde no haya intermediarios entre el productor y el consumidor (o que la cadena de intermediarios sea lo más corta posible) donde los cultivos sean de estación y, en la medida de lo posible, regionales.

En este sentido, el Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Michael Fakhri, nos alerta: “La pandemia de COVID-19 resaltó, una vez más, que el problema de nuestros sistemas alimentarios actuales no es producir más alimentos (disponibilidad), sino la accesibilidad y la titularidad. Como muchos han sabido durante decenios, el hambre, la malnutrición y la hambruna no se deben a la cantidad de alimentos. El problema es que las personas necesitan mejorar el acceso a los alimentos adecuados y las limitaciones se deben a los errores políticos y las deficiencias en la gobernanza. Incluso en el momento más duro de la pandemia, la mayor amenaza a la seguridad alimentaria y la nutrición no se debió

a la carestía de alimentos, sino a que las personas no podían acceder a ellos porque habían perdido sus medios de subsistencia o su vivienda.” De igual modo, en las conclusiones y recomendaciones de su informe, el relator especial establece, entre otras cuestiones, que los Estados deben: “(...) a) Coordinar todos los niveles de gobierno y velar por que todos los niños reciban comidas gratuitas en la escuela durante todo el año natural. Se ha demostrado que esta es la manera más eficaz de realizar el derecho a la alimentación de los niños y fortalecer las familias y las comunidades; b) Gestionar estos programas de alimentación escolar universales mediante los programas de contratación pública que conecten a los productores locales, nacionales y regionales con las cocinas de las escuelas. Estos programas podrían transformar los sistemas alimentarios y apoyar los mercados territoriales, de forma que se realizaría el derecho a la alimentación de las personas...”. (ONU, 2021.)

Para garantizar el Derecho a la Alimentación Adecuada es necesario cuestionar las formas de contratación de los Estados en relación a la alimentación, haciendo referencia a las concesiones de los comedores escolares y hospitalarios, entre otros; cuestionar los menús elaborados por “los especialistas en nutrición”, debatir los costos de los alimentos, y la calidad de los productos utilizados⁴. Sin lugar a dudas estas acciones facilitarían el desarrollo de sistemas de alimentación territorializados, acordes a las culturas de cada comunidad, donde se asuma la democracia participativa en cuestiones que ata-

4 / Las personas tienen derecho a que se les proporcione información veraz para tomar sus propias decisiones en materia de alimentación en el contexto social que les es propio, respetando sus pautas culturales relacionadas con el aprovechamiento de los recursos naturales, las formas de acceso y consumo de alimentos. Es decir, las personas tienen derecho a que se ponga a su disposición la información resultante del avance científico, que sume elementos para reflexionar acerca de sus propias prácticas y les permita tomar decisiones en consecuencia. Asimismo, en la Convención de los Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes se explicita el derecho de los niños y las familias a tener acceso a la información (Art. 17) para proveer al bienestar y la salud física, lo que incluye el derecho a la alimentación y a recibir información apropiada en este sentido. En dicha Convención se enuncia “Los Estados Parte reconocerán a los niños el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios de salud...” (Art. 24) , incluyendo el acceso a la Educación Alimentaria Nutricional, y mencionando la obligación de combatir la malnutrición, asegurar la nutrición adecuada de los niños y el acceso de los padres a la educación pertinente, desde la alimentación en el embarazo y los beneficios de la lactancia materna, hasta la prevención de enfermedades.



“El derecho humano a la alimentación adecuada se ejerce cuando todo hombre, mujer o niño, ya sea solo o en común con otros, tiene acceso físico y económico, en todo momento, a la alimentación adecuada o a medios para obtenerla.”

Observación General 12 relativa a la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre el derecho a una alimentación adecuada (art. 11).

ñen a las elecciones alimentarias, sin dejar de lado ninguno de los eslabones que lo conforman.

Alimentación saludable, canasta nutritiva y realidad

Confrontamos las ideas con la realidad de los comedores de nuestras infancias y de la actualidad. “La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad y la significación concienciadora de la investigación de los temas generadores” (Freire, 1996), nos anima a poder escribir, sistematizar saberes y compartirlos como docentes-investigadores, cuestionando lo dado y nos posibilita reinventarnos.

Antes de la pandemia, el menú escolar tenía dos variantes: primavera/verano y otoño/invierno. Durante la pandemia la Canasta Escolar Nutritiva contiene los mismos alimentos que se repiten cada quince días desde hace un año y medio. Además, antes de la pandemia, se almorzaba carne (rosbif) y pollo (desmenuzado) en guisos, medallones procesados de pescado, pollo, verdura y carne de cerdo; desayunos y meriendas que implican leche chocolatada y yogur de distintos sabores (frutilla y vainilla).

Durante la pandemia se dejaron de suministrar esos alimentos y la leche que se entrega es larga vida o leche en polvo. Estas leches de larga vida atraviesan un proceso de ionización, que aún no se sabe a ciencia cierta si es el su-

ministro de veneno a cuentagotas porque no hay estudios al respecto, pero lo dejamos para otra instancia de análisis. Esta situación nos hace reflexionar sobre la decisión de organizar y la forma de resolver la situación alimenticia de las y los estudiantes de las escuelas públicas de la ciudad más rica de toda la República Argentina⁵.

La realidad muestra que lo subyacente es la poca importancia por resolver esta problemática, evidenciando la diferencia que se hace visible entre los estratos sociales más acomodados, de aquellos sectores que se vieron y ven perjudicados⁶. Además, visibilizando que se han profundizado las desigualdades de todo tipo: las asimetrías alimenticias, las brechas tecnológicas y las inequidades en el acceso a los servicios públicos.

Como trabajadoras de la educación asumimos el deber y el compromiso de enunciar, de hacer visible lo que antes naturalizamos. Problematizar sobre el derecho a la alimentación adecuada de las infancias implica un compromiso ético porque la escuela debe ser igualadora de derechos y de oportunidades; y sabemos que la alimentación está relacionada con el Derecho a la Educación, que el rendimiento escolar está íntimamente relacionado con la calidad alimentaria que consumen nuestros estudiantes. No hay ninguna duda sobre esta afirmación⁷.

Podemos dar cuenta del desfinanciamiento existente en las

5 / En relación con el programa de comedores escolares, la crisis económica parece tener un impacto negativo en la calidad de los alimentos debido al incremento de los precios. Los comedores escolares son fundamentales para los niños y, especialmente en tiempos de crisis, deberían fortalecerse aún más para asegurarse que los niños tengan acceso a una alimentación y nutrición adecuadas. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la alimentación, Hilal Elver, 16 de enero de 2019.

6 / Es importante destacar las palabras del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación al estimar que “...el derecho del niño a la alimentación puede entenderse dentro del marco establecido por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que pide a los Estados que respeten, protejan y aseguren el derecho a la alimentación para todos los miembros de su población, sin discriminación. Ello supone que el derecho a la alimentación es no sólo un derecho positivo, sino también un derecho negativo, que apunta a prevenir la discriminación y las violaciones del acceso actual del niño a una alimentación suficiente.” Naciones Unidas, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Jean Ziegler, 19 de enero de 2007.

7 / “La comida ocupa el centro de la economía de los cuidados. Para poder ir a trabajar (y, por lo tanto, para poder producir en el mercado) toda persona debe asegurarse primero de que puede preparar o conseguir una buena comida. El acceso de las personas a una buena alimentación determina su capacidad de trabajar. De igual manera, de la capacidad de trabajar de granjeros, agricultores, pescadores y ganaderos depende la disponibilidad de alimentos.” Naciones Unidas, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Michael Fakhri, 24 de diciembre de 2020.

políticas públicas educativas a partir de la visibilización de la situación que exponemos en esta presentación y del análisis de la ponencia que realizamos en el año 2020. Esto se puede ver reflejado en los menús escolares, entre otras cosas relacionadas con las políticas educativas. Igualmente, evidenciamos la falta de interés por parte del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires acerca de la población con la que la escuela pública trabaja⁸. Así, se invierte más en marketing, en folletería y trolls cibernéticos que en mejorar la alimentación de los comedores escolares, que es uno de los temas que nos convoca a problematizar ahora. En esta línea de argumentación, resulta central tener presente que: “Los derechos humanos, dado su carácter universal, indivisible e interrelacionado, permiten concebir los alimentos como parte de un sistema. Lo que es más importante, los derechos humanos crean un sistema orientado a la acción basado en las obligaciones que se derivan del derecho.” (ONU, 2021.)

A pesar del contexto adverso, la escuela debe seguir enseñando y resistiendo a las políticas neoliberales. La escuela que sigue soñando con la equidad, la igualdad y la soberanía, trabajando en pos de los derechos de nuestras infancias y adolescencias, es

la escuela que queremos construir como colectivo⁹. Además, estas reflexiones nos facilitarán establecer cuáles son las posibilidades de llevar adelante acciones que permitan revertir la situación a través de distintas proclamas, e insistir que en una crisis social, como lo es esta pandemia, las, los y les estudiantes, también tienen derecho a una alimentación adecuada, equilibrada y con alimentos de calidad. A tales efectos, también es fundamental tener en cuenta que: “El derecho a la alimentación ofrece de por sí varias maneras de conectar la ciencia con la política. Exige que quienes tienen más que perder sean quienes lideren el proceso. En ese aspecto, los pueblos indígenas, los pequeños agricultores, los campesinos, los pescadores, los ganaderos, los trabajadores, las mujeres y los sindicatos han formulado ya varias peticiones claras. Han descrito la manera de transformar el sistema alimentario para que sea posible respetar los derechos humanos de todos. En sus peticiones es fundamental no solo el derecho a la alimentación, sino también los instrumentos de derechos humanos, incluida la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales y los

tratados pertinentes de la Organización Internacional del Trabajo.” (ONU, 2021.)

Reflexiones finales

Esta pandemia nos vino a sacudir. Nos sacó de nuestro lugar de confort y vino a poner en cuestionamiento las políticas de cuidado, la forma en que los Estados se hacen presentes a través de las acciones, de las políticas públicas, de las decisiones que los gobiernos implementan, además de empezar a cuestionar lo que, tal vez, antes era naturalizado y a **hacernos protagonistas de la denuncia y la petición a las autoridades** para reinventarnos, tal como se establece en nuestro derecho constitucional¹⁰.

Debemos, nos debemos y les debemos a nuestras infancias bregar por sus derechos y por sus necesidades para que la Educación logre sus propósitos.

Por otro lado, los modos de producción de alimentos, los sistemas de distribución de los mismos, el acceso a éstos y el modo o las “modas” de consumo de la clase media o de los sectores vulnerados nos vino a: “abrir las posibilidades para poder desarrollar prácticas transformadoras porque por nuestra pro-

8 / Una forma decisiva de garantizar que todas las personas tengan acceso a los alimentos es proporcionar protección social, prestando especial atención a las comunidades marginadas, lo que incluye medidas como la puesta en práctica de programas específicos para proteger los empleos, los salarios y las prestaciones de todos los trabajadores, incluidos los trabajadores migrantes indocumentados; la imposición de una moratoria para los desalojos o las ejecuciones hipotecarias de viviendas durante la pandemia; la puesta en marcha de programas de ayuda social y de apoyo a los ingresos para garantizar la seguridad alimentaria y económica de todos los necesitados; y la adopción de medidas especialmente adaptadas para proteger la salud y los medios de vida de las personas y comunidades marginadas (E/C.12/2020/1, párr. 15).” Naciones Unidas, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Michael Fakhri, 24 de diciembre de 2020.

9 / “Centrarse en la prestación de cuidados se corresponde con un enfoque basado en los derechos humanos, porque durante demasiado tiempo y en demasiados lugares, las personas que prestan cuidados a otras han sido a menudo las más marginadas e infravaloradas. Los Estados han implantado una serie de medidas para hacer frente a los retos que plantea la pandemia, pero la prestación de cuidados, remunerada o no remunerada, sigue sin recibir la atención debida, lo que ha amplificado los efectos de la pandemia y ha perpetuado el ciclo de la desigualdad, siendo las mujeres quienes más sufren las consecuencias y la conmoción económica.” “Los cuidados no consisten sólo en atender directamente las necesidades emocionales y físicas de las personas. Incluyen todas las actividades que nutren y alimentan, todos los elementos que son necesarios para el bienestar de las personas y para que prosperen. Concebidos de esa manera, los cuidados reflejan una serie de elementos: las necesidades de las personas en situaciones vulnerables; la capacidad social de cuidar a través de instituciones; y las necesidades de las personas cuyo trabajo consiste en prestar cuidados y son esenciales para el bienestar de la humanidad.” Naciones Unidas, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Michael Fakhri, 24 de diciembre de 2020.

10 / En este sentido, se destacan las palabras del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación al establecer que “Para elaborar una respuesta sistémica, es importante interpretar la pandemia como una crisis de la prestación de cuidados. Ese marco ofrece un modo de definir las prioridades y encarar los problemas en que se asientan los efectos de la pandemia. Si plantear la cuestión como la resultante de una disyuntiva lleva a pensar en diferentes compromisos y sacrificios, plantearla desde el punto de vista de la prestación de cuidados la convierte en una cuestión de secuenciación y ayuda a determinar a quién se debe proteger primero para que todos se pongan mejores y más fuertes.” Naciones Unidas, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Michael Fakhri, 24 de diciembre de 2020.

“Los derechos humanos, dado su carácter universal, indivisible e interrelacionado, permiten concebir los alimentos como parte de un sistema. Lo que es más importante, los derechos humanos crean un sistema orientado a la acción basado en las obligaciones que se derivan del derecho.”

(ONU, 2021.)

pia concepción queremos intervenir en el campo de lo social”. (Torchio, 2021.) Asimismo, el Estado se encuentra en condiciones de desarrollar políticas públicas para promover la agroecología y los mercados locales como forma sustentable de producción de alimentos.

Poder pensar desde las Escuelas en Sustentabilidad, en Ecología, en Soberanía Alimentaria, en Huertas Escolares y Comunitarias, cuestionar la incorporación de los agro tóxicos en los cultivos y en los consumos, en la contaminación de suelos y ríos, en la deforestación, en los monocultivos, y poner en práctica nuevas formas de entendernos en la relación con el medioambiente de Nuestramérica, y comprometernos con la Vida, con el futuro, y con la educación de los pueblos, será nuestro inédito viable.

En el transcurso del año 2021 la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) nos invitó al Primer Congreso de Educación Ambiental organizado por la Internacional de la Educación. La Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) nos permite compartir expresiones y sentires del aprendizaje que realizamos cuando nos asumimos protagonistas del presente y constructores de utopías y futuro. Como Trabajadoras del Estado, colectivo de educadores organizados, poder pensar en peticionar a las autoridades, reclamar lo que nos parece justo, al mismo tiempo posibilitará la incorporación de nue-

vos saberes y ejes temáticos para integrarlos en la currícula oficial a modo de priorizar contenidos. Además de pensar en ejes temáticos a modo de priorizar contenidos didácticos relacionados con el cuidado del medio ambiente, de la ecología, del reciclaje, de la sustentabilidad y la soberanía alimentaria; es imprescindible realizar prácticas escolares en huertas y poder ampliarlas comprometiendo a las comunidades, poder articular con organizaciones barriales, tendiendo puentes y construyendo colectivamente el andamiaje necesario para trascender las puertas de las aulas, las paredes de los establecimientos escolares, aprendiendo a ser sustentable en armonía con el medio, sabiéndonos protagonistas de lo público¹¹.

Este trabajo nos invita a pensar, que

“si las elites opresoras se fecundan necrófilamente en el aplastamiento de los oprimidos, el liderazgo revolucionario, sólo puede fecundarse a través de la comunión con ellos”

Freire, 1996

Convocamos a las, los y les trabajadores de la educación y a la comunidad educativa en su conjunto, a ser protagonistas en esta proclama, e invitamos a reflexionar y peticionar sobre una pandemia invisibilizada que es la del hambre y la malnutrición de nuestras infancias.

11 // “En virtud de la obligación de realizar el derecho a la alimentación los Estados deben adoptar medidas para abordar el hambre y la pobreza de los niños. Esta obligación está compuesta de dos obligaciones positivas (la obligación de facilitar y la obligación de suministrar). La obligación de facilitar significa que el Estado debe promover y participar activamente en que las actividades destinadas a propiciar a las familias, los padres y los encargados del cuidado de niños un mayor acceso y utilización de los recursos y medios para asegurar su subsistencia, incluida la seguridad alimentaria. De esta manera los padres y encargados podrán cumplir su responsabilidad de dar a los hijos acceso a alimentos adecuados y suficientes. Además, cada vez que los niños o sus familias no puedan, por motivos que escapan a su control, disfrutar del derecho a la alimentación por los medios a su disposición, los Estados tienen la obligación de contribuir directamente al ejercicio de ese derecho. Los programas de comedores escolares son un ejemplo de medidas para realizar el derecho a la alimentación. [...] Los gobiernos también deben velar por que las instituciones de atención infantil y similares puedan suministrar alimentos adecuados y nutritivos a los niños que están a su cuidado. Esta obligación también se aplica a los niños que son víctimas de desastres naturales o de otro tipo. En las emergencias, los programas de socorro que ofrecen alimentos y nutrición deben tratar particularmente de satisfacer las necesidades especiales de los niños...”. Naciones Unidas, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Jean Ziegler, en el que expresa su preocupación sobre el derecho a la alimentación e informa al Consejo de Derechos Humanos que el hambre sigue aumentando a escala mundial, 19 de enero de 2007.

Nos involucramos y sostenemos la relevancia de la sanción de la ley de etiquetado frontal de los alimentos industrializados. Sin embargo, las escuelas siguen cocinando estos productos tan nocivos para nuestras infancias.

Las escuelas no nos callamos y decimos que es un Derecho de todas y todos acceder a una alimentación adecuada; decidir colectivamente y comunitariamente qué comer; deci-

dir sobre el menú es asumir el Derecho a ser protagonistas de lo público y el Derecho a ser escuchados. Y ser sujeto de escuelas públicas es ser sujeto de Derechos. Debemos reivindicar los Derechos del sujeto Educando y el Derecho Social a una Educación en igualdad de condiciones (alimenticias) y oportunidades porque sabemos que en panza llena (de alimentos adecuados) corazón contento. **///**



Referencias bibliográficas

- Cartografía sobre Arcuri, A. (2007). *Trabajo colaborativo en la formación docente: Relato de una experiencia*. En Cardelli, J., Duhalde, M., Docentes que hacen investigación educativa, vol. III, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Filardi, Marcos Ezequiel. *El Estado como garante del derecho humano a la alimentación adecuada*. Cátedra Libre Soberanía Alimentaria UBA (Calisa).
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1ª ed.). México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido* (32ª ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Galli, G. y Sierra, F. (2021). *Escuelas y neoliberalismo: Entre la libertad individual, las nuevas derechas y la justicia social*. 737, *Territorio de Libertad*, Revista Digital. Recuperado de <https://revista.suteba.org.ar/2021/06/18/escuelas-y-neoliberalismo-entre-la-libertad-individual-las-nuevas-derechas-y-la-justicia-social/>
- Habib, Mónica Elizabeth; Santos Schneiderman, Eleonora Erina (2020). *Con la comida de las niñas, ¡no!* XXV Congreso Pedagógico 2020: Educación pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia. Publicación electrónica. Recuperado de: <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/publicación-xxv-cp-2020>
- Naciones Unidas, Informe provisional del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Michael Fakhri, de conformidad con la resolución 75/179 de la Asamblea General, A/76/237 (27 de julio de 2021).
- Naciones Unidas, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Michael Fakhri, de conformidad con la resolución 43/11 del Consejo de Derechos Humanos, Asamblea General, A/HRC/46/33 (24 de diciembre de 2020).
- Naciones Unidas, Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la alimentación, Hilal Elver, presentado ante el Consejo de Derechos Humanos, Asamblea General, A/HRC/40/56/Add.3 (16 de enero de 2019).
- Naciones Unidas, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Jean Ziegler, en virtud de la aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006, titulada "Consejo de Derechos Humanos", A/HRC/4/30 (19 de enero de 2007).
- Naciones Unidas, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Jean Ziegler, de conformidad con la resolución 2000/10 de la Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2001/53 (7 de febrero de 2001).
- Naciones Unidas, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General 12, El derecho a una alimentación adecuada (art. 11), E/C.12/1999/5 (12 de mayo de 1999).
- Torchio, R. (2021). *Entre tramas y pinceladas: reflexiones en torno a la experiencia en redes y colectivos de educadoras/es*. Entrevista a Andrea Laura Arcuri. *Revista de educación*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5086



Ilustración: Lorena Baudriz
737 Territorio de Libertad.

Tomado de *Escuelas y neoliberalismo: Entre la libertad individual, las nuevas derechas y la justicia social*. 737, *Territorio de Libertad*, Revista Digital.

Palabras Clave

Medios masivos de comunicación.

Agenda educativa.

Delegados.



Iván Matías Súcarí Marini



Informe de Investigación N° 6
¿QUÉ HAY DETRÁS DE LAS FUNDACIONES Y ONGS EDUCATIVAS? LAS REDES DE INFLUENCIA PÚBLICO-PRIVADAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN. ARGENTINA (2015-2018)

Ana Castellani¹
Febrero 2019



* Licenciado en Sociología. Profesor de Sociología en distintas escuelas secundarias. Especialista en Políticas Sociales. Magíster en Intervención Social.

Educación Primaria // Educación Secundaria // Educación Superior //

LAS ESCUELAS SEGÚN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Un análisis crítico del diario *La Nación*

IVÁN MATÍAS SÚCARI MARINI*

Introducción

Escribí esta ponencia en el marco del Congreso Pedagógico UTE-CTERA 2021, “Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores”, a 100 años del natalicio de Paulo Freire. Pero la génesis del escrito, estuvo en el marco de un análisis que tuve que realizar para la Diplomatura en Educación, Comunicación y Periodismo, que ofrece la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), como parte de la formación sindical para los delegados. Soy delegado en un equipo de apoyo a las escuelas y también soy profesor de sociología en distintas escuelas secundarias de jóvenes y adultos.

A partir de los debates públicos que se han dado sobre las escuelas y la educación durante la pandemia, me interesó analizar: ¿Qué formas toma la cotidianidad de la escuela en los medios de comunicación? ¿De qué modo se habla de ella y a qué fuentes se recurre para hacerlo? ¿Quiénes toman la palabra por ella? ¿De qué forma es hablada? ¿Cuántas veces se muestra? ¿Informan con objetividad los medios de comunicación?

Para realizar dicho análisis he elegido de forma intencional el diario *La Nación*. El diario *La Nación* fue fundado en 1870 por Bartolomé Mitre. Desde sus inicios y hasta la actuali-

dad, ha expresado el pensamiento liberal-conservador de las élites de Argentina. En el contexto actual, este medio de comunicación ha jugado un rol muy activo en defensa de la presencialidad escolar en los peores momentos de la pandemia y ha contribuido a instalar la falsa idea de que los docentes no queremos trabajar. Realicé un relevamiento de todas las notas del diario que hablan sobre las escuelas, durante la semana del 30 de julio al 6 agosto de 2021, dicha semana fue elegida al azar. A partir de este relevamiento voy a entrelazar las notas periodísticas con los interrogantes expresados más arriba. Por último haré unas reflexiones finales donde retomaré los resultados del análisis realizado en el trabajo.

Las escuelas habladas por las grandes empresas

Una primera cuestión que me llamó la atención, es que el diario *La Nación* menciona en distintas notas a grandes empresas como Techint y Toyota que son las que marcan la agenda educativa. **Veamos las notas 1 y 2 en la página 29.**

Una primera pregunta que me surge a partir de esto es: ¿cómo puede ser que la información acerca de las escuelas se establezca de la mano de grandes empresas? Lo esperable sería que la información acerca de las escuelas sea producida a partir del Ministerio de Educación, de los

docentes y sus organizaciones sindicales, de los alumnos con sus centros de estudiantes, las familias organizadas en cooperadoras etc. Pero no; según el diario *La Nación*, son las grandes empresas las que tienen cosas más importantes que decir sobre educación, que la propia comunidad educativa y quienes construimos día a día procesos de enseñanza aprendizaje y garantizamos el derecho social a la educación.

En la primera nota muestran a Techint como la vanguardia de los procesos de enseñanza aprendizaje, desvalorizando, subestimando y ninguneando la enorme cantidad de experiencias educativas que se realizan desde hace años en las escuelas y que además son parte de la reflexión permanente por los propios actores del sistema educativo para mejorar dichos procesos. Negando además las importantes reflexiones y experiencias que están plasmadas en las producciones de los y las docentes en distintas Jornadas y Congresos Pedagógicos a lo largo y ancho del país, como es el caso del Congreso Pedagógico de UTE-CTERA.

La segunda nota trata de instalar como un hecho que la empresa Toyota no consigue 200 jóvenes con el secundario completo para trabajar en su planta. A partir de ello, buscan responsabilizar a la “crisis educativa” y al “deterioro creciente de la educación argentina”. El diario cita como fuente de información a una organización llamada Observatorio de Argentinos por la Educación. Si buscamos en Internet a dicha organización, nos encontramos con su página de LinkedIn, en ella se presentan como: “*Argentinos por la Educación es una iniciativa plural, con independencia político-partidaria, originada en un movimiento ciudadano que busca contribuir a la mejora de la cobertura, la calidad y la equidad educativa argentina*”. Asimismo, si buscamos en Internet el nombre de la presidenta de dicha organización, Eliana Fram, ella se presenta en su perfil personal de LinkedIn como, “*asesora de prensa de la Presidencia de la Nación entre 2017 y 2019*”, y como “*asesora de prensa y comunicación de la Ciudad de Buenos Aires entre 2016 y*

2017”. Es decir, que ha participado activamente en los gobiernos de Mauricio Macri y Horacio Rodríguez Larreta. Por lo tanto, resulta que la organización que preside, no cuenta con la independencia político – partidaria, que destacan en su presentación. Este “descubrimiento” lo pude (podemos) hacer, simplemente colocando en el buscador de internet el nombre de la organización y luego el nombre de la presidenta de dicha organización. En este caso se trata de una información que está accesible al público, pero para dar con ella, se requiere inquietud y actitud de duda, acerca de cómo los medios de comunicación nos quieren mostrar la información y qué intereses velados hay en la misma. Existe un estudio de CITRA (2019), que demuestra que los presidentes de muchas ONGs (fundaciones y asociaciones civiles por la educación) son funcionarios de Cambiemos, hoy Juntos por el Cambio, la coalición vinculada a Mauricio Macri y Rodríguez Larreta.

“La reconstrucción de las trayectorias familiares, laborales y de participación social de 29 directivos de las 15 organizaciones relevadas permite establecer interesantes resultados: 19 de ellos mantienen lazos familiares o laborales con importantes empresas privadas, 5 están relacionados con más de una de las fundaciones/ONGs educativas y 9 están estrechamente vinculados con el gobierno de Cambiemos, por haber ocupado directamente cargos públicos y/o por tener lazos familiares con actuales funcionarios gubernamentales” (CITRA, 2019).

En la misma línea, investigaciones de CTERA (2006 y 2008), demuestran que dichas ONGs recibieron financiamiento desde el presupuesto educativo de la Nación durante el gobierno de Mauricio Macri, y en la actualidad continúan recibiendo desde el gobierno de la Ciudad de Horacio Rodríguez Larreta. CTERA denuncia que dichas transferencias constituyen una tendencia privatizadora de la educación.



El blindaje mediático del Gobierno de la Ciudad

Como parte del relevamiento realizado, encontré que una cantidad importante de notas periodísticas de *La Nación*, hablan de: “escuelas cerradas”, “clases que se pierden”, haciendo hincapié en las decisiones gubernamentales y los problemas de infraestructura. Llama la atención que únicamente apuntan a responsabilizar a la política del Gobierno Nacional y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, al mismo tiempo que omiten por completo mencionar al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Veamos las notas 3 y 4 en la página 29.**

Como se puede observar, ya desde los títulos de las notas periodísticas enfocan los cañones contra el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, señalándolo como culpable por la falta de clases presenciales durante la pandemia, utilizando las palabras que han repetido hasta el cansancio: “escuelas cerradas”, “no hay clases” y “los docentes que no quieren trabajar”. Estas frases repetidas una y mil veces por los medios de comunicación buscan instalar en la sociedad estas representaciones como verdaderas. En realidad, tanto en la Provincia de Buenos Aires, como en el resto del país, nunca dejó de haber clases. Siempre se mantuvieron las clases virtuales y/o presenciales, cumpliendo así con los protocolos que se fueron estableciendo a lo largo de la emergencia sanitaria. Lo que las notas no mencionan ni dimensionan es el riesgo que hubiera implicado la presencialidad total, como proponía el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en un momento donde los niveles de contagios, camas de internación ocupadas y fallecimientos eran muy altos. Es evidente que hay una clara intencionalidad en cuestionar a los gobiernos Nacional y Provincial, al mismo tiempo que una omisión total de los graves problemas de

la educación de la Ciudad de Buenos Aires. Entre otros problemas podemos mencionar los recortes sistemáticos al presupuesto educativo (pasando de un 27% a un 17 % del PBI en tan solo 10 años de gestión de Mauricio Macri y Horacio Rodríguez Larreta); los problemas de infraestructura, la pérdida de los salarios docentes frente a la inflación (un 30 % de caída salarial en 4 años de Mauricio Macri y Rodríguez Larreta), la falta sostenida de 20.000 vacantes en los últimos años, etc.

Si bien el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se abanderó como garante de la educación y la presencialidad, la realidad estuvo muy lejos de ello. Los problemas a los que tuvo que hacer frente fueron semejantes a los que afrontaron la Provincia de Buenos Aires y el resto de las provincias del país. Estos problemas fueron: burbujas que se pinchan permanentemente con la consecuente suspensión de clases; familias que no enviaban a sus hijos a las escuelas por cuidado de la salud y la vida, docentes y estudiantes exceptuados. Todo este panorama hacía imposible garantizar una presencialidad de “todos los días” “todos los chicos” como repetía marketinariamente el jefe de Gobierno de la Ciudad. Por lo tanto, ninguna provincia logró garantizar la presencialidad plena en momentos complejos de la pandemia. En este contexto, la Ciudad de Buenos Aires empujó a una presencialidad anticipada con un objetivo electoralista, desobedeciendo las normativas del Consejo Federal de Educación. Esto tuvo como costo una altísima cantidad de compañeros trabajadores de la educación fallecidos por COVID, que no habían sido vacunados por el Gobierno de la Ciudad. Sin embargo, nada de esto fue nota de preocupación del diario *La Nación*, ni de otros medios hegemónicos.

La militancia del diario *La Nación* por la presencialidad escolar en pandemia

Otro de los ejes de las notas del diario *La Nación*, muy vinculado al eje anterior, es la permanente campaña por la presencialidad en las escuelas, sin medir los riesgos de contagios y muertes que conlleva la pandemia. Una verdadera cruzada por la presencialidad que empezó a mediados de 2020 y que se fue intensificando con el paso del tiempo. Esta campaña se realizó en total consonancia con las políticas negacionistas de la pandemia que adoptó el Gobierno de la Ciudad.

En la nota 5 (página 31) del 29 de junio de 2021, se presentan datos del Ministerio de Educación Nacional, pero se hace una interpretación de los mismos totalmente sesgada. En la nota se hace referencia a la cantidad de contagiados de covid dentro de las escuelas: “un total de 113.385 casos positivos entre el 14 de marzo y el 19 de junio pasados, de los cuales, 63.777 corresponden a estudiantes, 42.858 a docentes y 6.750 a no docentes”. Según el título de *La Nación*, la cantidad de casos es baja, pero son 113.385 familias que sufrieron el virus, de las cuales algunas sufrieron también fallecimientos. Fallecieron decenas de trabajadores de la educación en todo el país, de los cuales 40 fueron de la ciudad de Buenos Aires. Además, no existe ninguna estadística que registre la cantidad de personas que se contagiaron y/o fallecieron a partir del contacto estrecho con algunos de estos 113.385 casos de covid. A lo largo de la pandemia, los trabajadores de la educación nos fuimos enterando del fallecimiento del abuelo, abuela, padre, madre, tío o tía, de varios alumnos o alumnas. Como ya dijimos, no se puede determinar de ninguna forma la cantidad de personas que se contagiaron y/o fallecieron a causa de la presencialidad en las escuelas. Muchos de estos contagios

y fallecidos podrían haberse evitado si el gobierno de la Ciudad hubiese sostenido la educación virtual hasta que haya avanzado más el plan de vacunación, y no atropellar a la comunidad educativa con la presencialidad. Hay que recordar además que el Gobierno de la Ciudad decidió no aplicar las vacunas que estaban destinadas a los docentes, desviándolas a las obras sociales y prepagas.

Los y las trabajadores de la educación y sus sindicatos mayoritarios nos hemos expresado reiteradamente en la defensa de la salud y la vida de la comunidad educativa. Hemos realizado innumerables actividades de visibilización y de lucha contra el negacionismo sanitario del Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Hemos denunciado cada vez que no estaban dadas las condiciones para cumplir con los protocolos sanitarios, porque hay que decirlo, el gobierno de la Ciudad lejos de aprovechar la pandemia para mejorar la infraestructura de las escuelas, recortó su presupuesto. Los trabajadores nos cansamos de reclamar conectividad y dispositivos para nuestros alumnos fundamentalmente, pero el Gobierno de la Ciudad dejó de entregar las computadoras y tampoco invirtió un peso para resolver dicha situación, dejando a miles de estudiantes sin acceso al derecho a la educación. En los momentos más complicados de la pandemia, la gran mayoría de las familias no mandaban sus hijos a las escuelas y los trabajadores de la educación obligados a asistir presencialmente se contagiaban y morían. En palabras de la Secretaria General de la UTE, Angélica Graciano: *“Si Larreta no te cuida como Estado debemos tomar medidas de autodefensa”*.

El Diario *La Nación* y los EEUU

En el relevamiento realizado llamé mi atención la gran cantidad de notas que este diario dedica a las escuelas de EEUU, solamente en el período de una semana. En el marco de dicho hallazgo surgen los interrogantes: ¿Cuál sería el objeto de presentar tantas notas sobre las escuelas de EEUU?, ¿Por qué EEUU y no otro país? ¿Nos aportan al-

gún tipo de información relevante para el caso de la educación en Argentina? ¿Será que para el diario *La Nación* el modelo educativo de EEUU es un modelo a seguir para las escuelas argentinas?

Con este análisis no pretendo responder todas estas preguntas, pero sí abrir la posibilidad a que nos hagamos este tipo de preguntas cuando nos informamos.

Las notas 6, 7, 8 y 9 plantean que EEUU retomará las clases presenciales durante la pandemia y cuáles son los debates y problemas a los que se enfrentan los gobernantes y las comunidades educativas. Sin embargo, de las notas no surge nada realmente relevante, nada que pueda servir como ejemplo para la educación argentina. Por lo tanto no se comprende la cantidad de notas dedicadas a las escuelas de EEUU. Justamente EEUU no ha sido un país que se haya caracterizado por una buena gestión de la pandemia, sino más bien todo lo contrario. La visión negacionista y minimizadora de la pandemia que tuvo inicialmente Donald Trump, lo llevó a tener que contar cientos de miles de muertos en pocos meses. Los conflictos entre los distintos Estados dentro de los EEUU, por la autonomía en las políticas sanitarias, han traído descoordinación y confusión en el combate contra el virus.

No hace falta mirarnos en el espejo de Norteamérica, sino en Nuestra América. Como decía José Martí *“Injétese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”*, planteando que estamos abiertos a aprender y nutrirnos de otras culturas, pero que el tronco, la esencia, la base, ha de ser la Latinoamericana. Mirarnos en el espejo de EEUU es parte de un colonialismo mental. EEUU ha jugado en el último siglo y aún hoy juega el rol de opresor sobre los pueblos latinoamericanos. Muchas de nuestras limitaciones como países latinoamericanos han sido impuestas por los EEUU en alianza con las elites de cada país, como es el caso las dictaduras militares en los años 70 y 80, orquestadas desde el Plan Cóndor con par-



tipación de los EEUU y la imposición de modelos neoliberales, la aplastante deuda externa impuesta desde el FMI, las permanentes intromisiones de EEUU en los asuntos de países latinoamericanos apoyando a sectores de las derechas en cada país.

Siguiendo los textos de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (1970) y *La educación como práctica de la libertad* (1969), define a la educación como un proceso destinado a la liberación y el desarrollo de la conciencia crítica. “*La gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismo y liberar a los opresores*” (1970, pp. 25). Siguiendo esta perspectiva, hay una tarea de los pueblos latinoamericanos que es reflexionar y comprender los mecanismos que nos oprimen, para poder liberarnos de ellos. Y los EEUU, como señalé más arriba, han jugado y siguen jugando un rol de opresor del cual tenemos que ser conscientes y liberarnos.

Algunas reflexiones finales

Hemos podido analizar que la información acerca de las escuelas, publicada por el diario *La Nación*, tiene intencionalidades muy marcadas. En primer lugar, hemos visto cómo el diario intenta presentar a las grandes empresas como autoridad en materia pedagógica, a la vez que no les da voz a los verdaderos actores del sistema educativo. En segundo lugar, hemos analizado cómo desde las notas periodísticas hay un ataque sistemático a los gobiernos Nacional y de la Provincia de Buenos Aires, pertenecientes al Frente de todos, al mismo tiempo que una omisión total de los problemas educativos generados por Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, perteneciente a Juntos por el Cambio, lo cual evidencia las intencionalidades políticas del diario. En tercer lugar, hemos analizado que desde el diario *La Nación* hubo una verdadera militancia por la

presencialidad en las escuelas durante la pandemia, sin importarle el cuidado de la salud y la vida de la comunidad educativa. Al mismo tiempo hubo un intento de estigmatizar a los trabajadores de la educación, planteando que somos vagos y que no queremos trabajar. Cuando en realidad, el trabajo durante la virtualidad muchas veces se multiplicó. En cuarto lugar, hemos analizado cómo el diario *La Nación* presenta una cantidad de notas dedicadas a las escuelas de EEUU, sin aportar nada aparentemente relevante para nuestras escuelas. Lo cual lleva a preguntarnos si el objeto de dichas notas no es alimentar una *colonización mental*.

Como hemos podido analizar, es importante estar atentos al momento de interactuar con los medios de comunicación en general, ya que no solamente el diario *La Nación* sino todos los medios de comunicación y periodistas, tienen una mirada del mundo, tienen intereses e intencionalidades a la hora de presentar las noticias. Somos sujetos de cultura y por lo tanto tenemos una visión del mundo, una ideología, una mirada subjetiva que se filtra cada vez que seleccionamos un tema y un enfoque determinado para abordarlo. Por ejemplo, en el periodismo no es neutral ni ingenuo: el tema seleccionado para informar, el título que lleva la noticia, el enfoque determinado que se le quiere dar, quiénes son los que tienen voz y quiénes no a la hora de expresarse. En todas estas decisiones interviene la subjetividad y las intencionalidades políticas, nos guste o no. De la misma forma en la educación tampoco existe la neutralidad. Los docentes tenemos un diseño curricular que es resultado de debates, tensiones y a veces de ciertos consensos. Cada docente a su vez adapta o convierte el diseño curricular en una planificación anual, tomando en cuenta los intereses de los alumnos y los del profesor. En definitiva, el profesor realiza una selección de contenidos y materiales de estudio y

un enfoque determinado para abordarlos, y esta selección está atravesada por la subjetividad y las formas de ver el mundo del docente. Paulo Freire (1978) planteaba que la educación es un acto político:

No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué.

De lo que se trata entonces es de trabajar con los alumnos las diferentes posiciones que aparecen sobre un tema, para que los alumnos vayan identificando cada posición y analizando qué interés tiene cada una. De manera que cuando accedan a la información puedan hacerlo comprendiendo ¿quién produce la información?, ¿qué intereses tiene el que produce la información? ¿A quién se intenta cuestionar y a quién se intenta encubrir? Estas son algunas de las preguntas que se pueden trabajar con los alumnos para que analicen notas periodísticas, por ejemplo. Los alumnos además de aprender que hay distintas miradas e intereses sobre un mismo tema, deben aprender a correr el velo de los medios y/o periodistas que se intentan presentar como neutrales, independientes o puramente objetivos. “*La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están*” (Freire, 1970, pág.64). Con estos ejercicios los alumnos podrán ir formándose un pensamiento crítico, herramienta fundamental para la transformación social.

Estas reflexiones son producto de mi trabajo en los distintos niveles y modalidades del sistema educati-

vo, así como también de la militancia sindical, la lucha por los derechos laborales y la defensa de la educación pública. Como dice el título del Congreso pedagógico “Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores”, no somos grandes empresas hablando de educación, somos los propios trabajadores de la educación que hacemos y pensamos la escuela pública. Por una escuela pública, laica, popular, latinoamericana y liberadora. /

EEUU: Escuelas de verano buscan reducir brecha educativa

5 de agosto de 2021 • 13:52



Unos niños llegan al primer día de escuela en la Primaria Freeman en Flint, Michigan, el 4 de agosto de 2021. (Foto: The Flint Journal/via AP)

Diario La Nación, 5 de agosto de 2021.

Viernes 22 de enero de 2021

Larreta ratificó la vuelta a las aulas desde febrero a pesar del rechazo gremial

El ministro de Educación ratificó el regreso a las aulas desde febrero, a pesar del rechazo gremial. El ministro de Educación, Juan José Larreta, anunció que el regreso a las aulas se realizará desde febrero, a pesar del rechazo gremial. El ministro de Educación, Juan José Larreta, anunció que el regreso a las aulas se realizará desde febrero, a pesar del rechazo gremial.

El ministro de Educación ratificó el regreso a las aulas desde febrero, a pesar del rechazo gremial. El ministro de Educación, Juan José Larreta, anunció que el regreso a las aulas se realizará desde febrero, a pesar del rechazo gremial.

El ministro de Educación ratificó el regreso a las aulas desde febrero, a pesar del rechazo gremial. El ministro de Educación, Juan José Larreta, anunció que el regreso a las aulas se realizará desde febrero, a pesar del rechazo gremial.

El ministro de Educación ratificó el regreso a las aulas desde febrero, a pesar del rechazo gremial. El ministro de Educación, Juan José Larreta, anunció que el regreso a las aulas se realizará desde febrero, a pesar del rechazo gremial.

El ministro de Educación ratificó el regreso a las aulas desde febrero, a pesar del rechazo gremial. El ministro de Educación, Juan José Larreta, anunció que el regreso a las aulas se realizará desde febrero, a pesar del rechazo gremial.

El ministro de Educación ratificó el regreso a las aulas desde febrero, a pesar del rechazo gremial. El ministro de Educación, Juan José Larreta, anunció que el regreso a las aulas se realizará desde febrero, a pesar del rechazo gremial.

El ministro de Educación ratificó el regreso a las aulas desde febrero, a pesar del rechazo gremial. El ministro de Educación, Juan José Larreta, anunció que el regreso a las aulas se realizará desde febrero, a pesar del rechazo gremial.

Extienden el paquete de medidas para evitar despidos

El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero.

El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero. El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero.

El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero. El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero.

El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero. El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero.

El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero. El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero.

El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero. El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero.

El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero. El paquete de medidas para evitar despidos se extiende hasta el mes de febrero.

Referencias bibliográficas

- CITRA (2019). *¿Qué hay detrás de las fundaciones y ongs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación*. Argentina (2015-2018) Ana Castellani (febrero 2019). Recuperado de: https://citra.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/2019_informe_6_Observatorio_de_las_Elites.pdf
- CTERA (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación Argentina*. Ediciones Ctera.
- CTERA (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Investigaciones Internacional de la Educación.
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.
- Freire P. (20 de mayo de 1978). *“La educación es siempre un quehacer político”*. El País. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html
- UTE (31 de mayo 2021). “Angélica Graciano: Si Larreta no te cuida como Estado, debemos tomar medidas de autodefensa”. Recuperado de: <https://ute.org.ar/angelica-graciano-si-larreta-no-te-cuida-como-estado-debemos-tomar-medidas-de-autodefensa/>

Notas periodísticas

- Clases presenciales. Un nuevo informe del Gobierno confirma que la incidencia de contagios es baja en las escuelas. (29 de junio de 2021). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/clases-presenciales-un-nuevo-informe-del-gobierno-confirma-que-la-incidencia-de-contagios-es-baja-en-nid29062021/>
- Crisis educativa: por qué Toyota no consigue 200 jóvenes con el secundario completo para trabajar en su planta. (6 de agosto de 2021). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/crisis-educativa-por-que-toyota-no-consigue-200-jovenes-con-el-secundario-completo-para-trabajar-en-nid05082021/>
- EEUU: Escuelas reabren con diversas políticas de mascarillas. (6 de agosto de 2021). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/agencias/eeuu-escue->

- [las-reabren-con-diversas-politicas-de-mascarillas-nid06082021/](https://www.lanacion.com.ar/agencias/eeuu-escuelas-de-verano-buscan-reducir-brecha-educativa-nid05082021/)
- EEUU: Escuelas de verano buscan reducir brecha educativa. (5 de agosto de 2021). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/agencias/eeuu-escuelas-de-verano-buscan-reducir-brecha-educativa-nid05082021/>
- EE.UU.: la batalla por el uso del barbijo en las escuelas divide a la Florida. (30 de julio de 2021). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/eeuu-la-batalla-por-el-uso-del-barbijo-en-las-escuelas-divide-a-la-florida-nid30072021/>
- “Esta guerra cambió”: cómo enfrentar la variante delta en las escuelas. (3 de agosto de 2021). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/esta-guerra-cambio-como-enfrentar-la-variante-delta-en-las-escuelas-nid03082021/>
- Florida: Divide el tema de uso de cubrebocas en escuelas. (6 de agosto de 2021). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/agencias/florida-divide-el-tema-de-uso-cubrebocas-en-escuelas-nid06082021/>
- Pospandemia: por qué una de las escuelas más modernas del país cambiará su método de enseñanza (6 de agosto de 2021). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/pospandemia-por-que-una-de-las-escuelas-mas-moderna-del-pais-cambiara-su-metodo-de-ensenanza-nid06082021/>
- Regreso a clases: por qué hay 200 escuelas en la Provincia de Buenos Aires que aún no pueden retomar la presencialidad. (2 de agosto de 2021). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/regreso-a-clases-por-que-hay-200-escuelas-en-la-provincia-de-buenos-aires-que-aun-no-pueden-retomar-nid02082021/>
- Vivir en fase 2: “Acá hasta el cine está abierto pero las escuelas están cerradas”. (13 de julio de 2021). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/familias-en-vilo-la-escuela-de-tigre-que-casi-no-tuvo-clases-y-podria-no-reabrir-esta-semana-nid01082021/>

Palabras Clave

Memorias.
Historias.
Pedagogías.
Esperanzas.
Derechos.
Enseñanzas.
Silencios que abrazan.
Delegados.

“Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos a diario.”

Paulo Freire



Alicia Celes

* Profesora para la Enseñanza Primaria. Psicopedagoga. Licenciada en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico. Coordinadora de EPSE central 3, CABA.

** Profesora Especializada en Discapacitados Mentales INSPEE. Licenciada en Psicología, UBA. Maestra Psicóloga de la Escuela para Niños/as y Jóvenes con Pluridiscapacidad Motora N° 11 “Dr. Aquiles Gareiso”. Atención Clínica Psicoanalítica.

Educación Especial // Educación Inicial // Educación Primaria //

Pedagogías de la memoria y la esperanza

“ al fin, tardaste mucho en volver... ”

ALICIA CELES* Y LORENA TRIPODI**

La educación y las políticas de Estado en consonancia con el compromiso histórico, permiten transformar y colocar al deseo de enseñar frente a lo que se cree intransmisible o límite de la enseñanza. El acto educativo en pos de la identidad cultural no tiene límites ni fronteras, solo el del propio maestrx. Al decir de Paulo Freire: *“Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar.”*¹

Cuántas historias quedan en nuestra memoria inscriptas como huellas. Y cuántos maestrxs de esas mismas huellas tomamos el compromiso de transformarlas en otra pisada, otro aprendizaje, con la silueta re inscripta como parte de una nueva marca, parte vívida. Asir la historia, con la capacidad de renovar el mundo, sin escaparle a la memoria.

(1978) Una niña ante la imagen y la voz amenazante: “comunicado N° ... La cena familiar, los lugares ocupados tradicionalmente en un marcado rol familiar y allí una exclamación que corta el silencio “Ese hombre me da miedo, no me gusta...” Entonces la voz del padre, anunciando “Eso no se dice, de eso no se habla” (“Nunca” se sabrá si por miedo, protección o el por qué)

(1977) Domingo de campo, verde alegría y fresca, gritos de juegos y encuentros. Tarde multicolor, de árboles frondosos e inquietos. Y así como si nada, todo se tiñó de verde militar, fusiles carros y atropellos. Gritos: cuerpo, tierra y cielo, miradas de ruedas gigantes, silencio oscuro y tembloroso, vacío y desconcierto. Atardecer perenne guardado para siempre en la memoria.

Recuerdos infantiles difusos, probablemente alterados, que permiten resignificar en la propia historia los lugares de la memoria y hacen que a través de una efeméride escolar, puedan reconstruir(se).

La tierra es esa memoria revuelta como las olas del mar. Esas mismas olas de la infancia rompiendo sobre las piedras y acantilados. La memoria es eso que se rompe, se abre como grieta, rompe estructuras, rompe prejuicios, rompe supuestos destinos. La memoria que agita el presente y el futuro, hace vacío para reinscribirse y volver a hacerse escritura. Y allí en esas líneas de tinta infantil, asoman infancias escondidas y se lanzan a través de ojos abiertos, de las mujeres que somos hoy, para andar por los caminos de tierra.

1 / Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2010 (2da edición, 3a reimpresión), p. 26.

Pedagogías y vida...

Nos situamos para encontrar modos de decir que permitan producir efectos de sentidos que vislumbren prácticas reflexivas y experienciales, que nos den señales para reconstruir modos de pensar, de hablar, de escribir y hacer pedagogías humanizantes.

La narrativa de experiencias, sean estas cuales fueran, reúnen algunas de las condiciones que buscaremos plasmar. Desmitificando la idea de que cuando más abstracción hay, más teoría se produce, redoblamos la apuesta y buscaremos volver las teorías más cercanas a la vida; en términos de Sara Ahmed².

Nuestras memorias y experiencias no seguirán lógicas convencionales, serán interrogaciones que no buscan respuestas, problemas a los que no le siguen soluciones. La búsqueda consistirá en reconocer nuevas sensibilidades, nuevas libertades, en la construcción del conocimiento y en los procesos de reflexión a los que alude el escribir.

Más allá de los debates, de posiciones diversas y hasta contrapuestas, recuperamos a partir de la Ley 25.633, la decisión que nos puso a lxs docentes frente al reto que instituye al 24 de marzo como **Día Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia**, al proyecto educativo y a la agenda escolar. De este modo comenzamos a buscar formas pedagógicas, áulicas e institucionales de abordar esta temática. Para algunxs construir esos espacios ha sido y es, cada vez, un desafío, para otrxs representará sólo la urgencia del acto. En todos los casos la escuela como colectivo se encargará de la construcción pedagógica obligada.

Más allá ... Aquello que trasciende

(2011) Un acto escolar. Trabajar sobre Memoria, Verdad y Justicia, no significa abordar un período histórico cerrado y acabado, sino insistir y resistir en una manera de entender nuestra historia. Asumir la responsabilidad en un **acto** implica el compromiso de transmitir a nuestros alumnxs la historia -muy diferente a la obligación de cumplir obedientemente ante el supuesto mandato de un organigrama escolar-. Se despiertan escenas de infancias y violencias actuales y pasadas, huellas de silencios impuestos y persecuciones crueles, desapariciones. Actos y palabras que propician preguntas, que articulan allí el fantasma y la responsabilidad subjetiva ante el deseo. “¿Por qué no? ¿Cómo se transmite a los pibes y pibas lo que fue la dictadura cívico-militar? ¿Cómo dejar huella de aprendizaje allí? ¿Cómo se transforma ese silencio en palabras, relatos, historias? El desafío es la posición ética puesta en juego, resignificar aquello de lo singular mediante el despliegue del deseo en lo colectivo.

“La única lucha que se pierde es la que se abandona”³

Las experiencias que componen este trabajo han tenido y tienen como finalidad principal el desarrollo de estrategias pedagógicas democráticas. Una apuesta por la construcción colectiva del conocimiento, en el aula, en la escuela y más allá, en la comunidad. Así comenzaron los caminos de andar por una efeméride para trabajar y encontrar significaciones que nos permitan avanzar, buscando allí donde parecía imposible a primera impresión, porque sonaba muy ambicioso; tal vez, pero que, como suele suceder en las búsquedas, movidos esencialmente por el deseo; ese querer obstinado, que tenemos lxs maestrxs en transmitir lo cultural, en este caso puesto en la memoria, la verdad y la justicia, la tarea de enseñar, pensada en términos éticos y políticos, para que emerja allí algo, inconmensurable en



Lorena Tripodi



(2012). Sala Eduardo Duhalde. Espacio Memoria.



(2012). Regalo del Óleo creado por los alumnos y docentes con las huellas de sus dedos.

2 / Ahmed, Sara (2021): *Vivir una vida feminista*. 1a ed. Caja Negra Editora. CABA. pp.105.

3 / Frase de Ernesto “Che” Guevara. Lema de la 15 Marcha del 24 de Marzo.



Alejandro Martín Almeyda - Secuestrado, detenido y desaparecido el 17 de junio de 1975 por la Triple A.

“Si la muerte
me sorprende
lejos de tu vientre,

(...)
lejos de tus caricias
que tanto me hacen falta;

si la muerte me abrazara fuerte
como recompensa
por haber querido la libertad ...

Almeida, Taty (2010) ALEJANDRO por siempre... amor. 1° ed. 1° reimp. Ediciones Baobab. Ciudad de Buenos Aires.

términos de aprendizaje.

«El maestro es, necesariamente, militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de matemáticas o geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. 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, *Cartas a quien pretende enseñar*).

(2012) Llegó Taty a la Escuela: Una escuela llena de niños, niñas, adolescentes, otras escuelas invitadas y el patio tinglado, las aulas alrededor, pizarrones y maestrxs, le dimos la bienvenida. Habíamos trabajado mucho ese encuentro al cual generosamente nos proporcionó llegar P, quien nos acompañaba (junto a la UTE) en otras luchas de la escuela. Esas que nos hacían cortar las calles para conseguir la apertura de los talleres para que nuestros egresadxs tengan continuidad de su trayectoria escolar en el polo educativo Saavedra.

Nos preparamos con visitas al Parque de la Memoria, al EcuNHI y la Sala Eduardo Duhalde, nos recibieron para transmitirnos lo que fue la Dictadura Cívico Militar. La lectura de cuentos, siempre de lxs docentes a sus alumnxs. La preparación del regalo, un cuadro con el pañuelo dibujado en óleo y haciendo cuerpo en él, la huella del dedo de cada alumnx y maestrx. La tarea docente/alumnx, recolección de “historias sobre el período de la dictadura” de cada familia confiando en nosotrxs, la comunidad educativa. Las preguntas, que los alumnos pensaron y redactaron para hacer a Taty aquel día. Y llegó el día, llegó con la generosidad de

sus palabras para ser entregadas y su alentadora sonrisa, un aliento a la vida y la lucha.

Se presentó con un libro en sus manos, nos cuenta apenas iniciada la conversación que se trataba de un libro de poesías de Alejandro; su hijo, y que esos poemas habían llegado a sus manos en busca de un dato, una señal en lo que sería su larga lucha de búsqueda. Aquí, palabras dedicadas a su madre.

Le regalamos un poquito de nuestra rutina escolar, un momento preciado, que nos identifica cotidianamente, el izamiento de la bandera junto a la canción “Sube, sube, sube”, interpretada por la inconfundible Mercedes Sosa, que nos recuerda “... sí, los pueblos que cantan siempre tendrán futuro...”⁴. En esa apuesta, de “decir no a la burocratización de la mente, a la que nos exponemos a diario”. La escuchamos, sonreímos, lloramos, preguntamos, nos atrevimos a aprender de su presencia. Porque si hay algo que allí sucedió, fue la deslumbrante atención que dedicaron lxs alumnxs ante su presencia y el silencio como reconocimiento, un silencio abrazador de la historia relatada⁵.

Madre maestra

La tarea de enseñar tiene que ver con *el amor al mundo y con el amor a la infancia, entendiendo esta última como “novedad (en el mundo)” y como “capacidad de comenzar”*. Tiene que ver con el modo como nosotros, que habitamos el mundo, recibimos a los nuevos, a los que vienen al mundo por nacimiento, a los que (precisamente por su condición de natales) tienen tanto la capacidad de empezar algo nuevo como la capacidad de renovar lo viejo (J. Larrosa). Hubo espacio para pensar y formular las preguntas que quisieran hacerle a Taty, desde esas genuinas ideas, que da la condición de renovar, también la historia. Recuerdos imbo-

4 / Canción “Sube, sube, sube”.

5 / Se llevó un cuadro hecho por los alumnos, con sus dedos dibujaron el pañuelo. Nos comentaron que el cuadro aún hoy está colgado en las paredes de entrada de la Fundación de Madres de Plaza de Mayo.

rrables de ese espacio que se construyó entre todos. Imborrable como fue la pregunta de un alumno: “¿Qué le dirías si encontraras a tu hijo?” Sus ojos llenos de lágrimas y apenas una voz tibia... dice “*al fin, tardaste mucho en volver*”.

Finalizado el acto, *una madre*, sentada junto a su hijo, con los ojos llenos de lágrimas y la mirada fija dice, con una voz apenas audible: “...no sabía de esta historia...” desde su propia historia, quizás marcada por la soledad (recientemente migrada de su país con su hijo de 7 años). Se le y se nos presenta la escuela como tal y nos enseña en su función colectiva pedagógica que hay otros y que no se está **solo/a**. Que las diversas historias compartidas se atraviesan de una forma distinta. Y esto para muchxs puede ser tomado como un punto de comienzo.

Todxs aprendemos mediatizados por el mundo

Siguiendo con este grupo escolar, a los cien años del natalicio de Freire, bien vale pensarlo y pensarnos como educadores, los lugares y el estar en el mundo aprendiendo juntxs. Porque en aquel estar “**solo/a**” aparece el recuerdo de nuestra visita al Parque de la Memoria y Rocío mirando al río donde se ubica la escultura metálica (Claudia Fontes) que conmemora a **Pablo Míguez** (joven **desaparecido** en 1977).

Rocío, alumna de nuestra escuela, esas alumnas que nos causan preguntas “que nos causan”. Y en esta oportunidad no dejó de hacerlo. Ella, allí en ronda, con sus compañeros, frente al río, estudiando la historia y con su mirada clavada en ese niño parado sobre el río. Ella ahí mostró que ese otro era reconocido por ella, más de lo que suponíamos. Allí ella, cuando todos seguíamos el camino que establecía el recorrido por el Parque de la Memoria, justo allí, frena su silla de ruedas, detiene el seguir y dice, repitiendo: - “ahí, ahí, vení, vení, acá, acá...(agitando las manos, en señal para

que venga junto a nosotrxs) por qué, por qué”, insiste. La escuela allí testimonia el hacer pedagógico, tomó, entendió, aprendió la historia que se compone como comprensión y se plasma en pregunta ¿Por qué está solo? ¿Por qué está solo? Una vez más Rocío reclama, testimoniando el dolor, lo siniestro del acto de los vuelos de la muerte... Nuestra alumna también nos enseña en el intervalo, en aquella pausa que atravesó ese instante.

Y si de la Memoria se trata, allí de traerla con las palabras, las esculturas, las obras de arte, los actos, los libros, los paseos, es porque hay amor, ese amor de la pregunta que hace Rocío frente a lo inconmensurable de la soledad en el río. Es ese AMOR, no el que nos ofrece el discurso capitalista y del mercado con sus beneficios, sino ese AMOR al que se refiere Lacan atravesado por el ejercicio de un don gratuito, el amor que tiene la posibilidad de vivir fuera de la lógica del mercado. El amor de muchas de nuestras escuelas y alumnos.

“En el don de amor se da algo por nada, y sólo puede ser nada (...) lo que constituye el don es que un sujeto da algo de forma gratuita, pues tras lo que da está todo lo que le falta, el sujeto sacrifica más allá de lo que tiene”⁶.

Cuentos, pañuelos y mariposas pintadas...

Desde ese año comenzamos a militar el camino de la historia para sostener un futuro diferente en el que, el “no se dice o no se habla”, “la sospecha sobre el otrx”, “la capacidad para aprender la historia”, “quiénes cuentan, qué se cuenta, cómo lo cuentan”, sea puesto en cuestión. Entre las lecturas de cuentos, literatura adaptada, seguimos con mariposas pintadas en un gran pañuelo. Cuentos y mariposas, seguramente resonará en cada unx de un modo diferente,



(2019). Una maestra contando un cuento en la sala multisensorial de la Escuela Especial 11 D.E. 15.



(2012). Visita al Parque de la Memoria. Escuchando el relato del guía y observando la escultura “Pablo Míguez”.



Libros utilizados en diversos actos del “Día de la Memoria, Verdad y Justicia”.



(2016). Lectura de un cuento de la Biblioteca de la Memoria del D.E 15.



(2012). Visita al Parque de la Memoria.

con ese modo singular del vuelo de las mariposas y la vinculación entre la historia propia y la colectiva.

Un video de Zamba llamado “¿Qué es una dictadura?” y su enseñanza sobre ese proceso histórico. El trabajo sobre la Identidad y la Memoria fueron también vivenciados mediante la transmisión de programas televisivos (“Así soy yo” del canal Paka Paka) que ilustraban las clases. Y desde ese trabajo se realizó un ensamble sobre la Identidad y los derechos, amalgama a través de la visita al Museo de Ana Frank, la lectura de su diario, la articulación histórica.

La búsqueda de las relaciones, entre sus propias vidas y la de Ana, qué aprender de ella, de su curiosidad por el mundo que la rodeaba, el ocultamiento, su diario íntimo, el miedo, la alegría y por qué no, el dolor. Y así fueron ocupando espacios, pensando en grande de la mano de “Un elefante ocupa mucho espacio”. Y encuentros en las plazas, año tras año junto a otras escuelas del barrio, compartiendo actividades como ser la creación de banderas, la biblioteca de la memoria, los cuentos relatados por artistas y las clases en el micro, en las aulas y en el patio.

“Nuestra posición busca rescatar la dimensión de la sensibilidad y la emotividad como un registro constituyente de lo social en términos generales y de lo educativo y escolar en términos particulares” (Grosvenor, 2012, en P. Pineau, *Escolarizar lo Sensible*).

Actos de amor, relatos de docentes

La consigna: En el 45 aniversario Plantamos Memoria, sembramos palabras, construimos futuros y realizamos ho-

menaje a nuestras madres y nuestras abuelas de Plaza de Mayo. Más allá de los modos, las formas, la pandemia y la virtualidad, más allá de los tropiezos, allí asumimos la responsabilidad educativa de plantar la Historia y la Memoria.⁷

Puede reconocerse en los registros los que podría denominarse como el despliegue de consignas metacognitivas, los alumnos convocados a reconocer lo aprendido, cómo lo hicieron conociendo a Taty y su historia, a Ana y su diario íntimo, visitando espacios de Memoria, historias que permiten reflexionar sobre lo que están recorriendo y una posibilidad de contar a otrxs, sobre su proceso de aprendizaje.

“Haber participado en los últimos años de mi carrera docente del acto del 24 de Marzo fue de las experiencias más lindas y gratificantes de mi paso por la docencia. Se armó un grupo interdisciplinario muy comprometido, nunca fue un peso armar el acto sino una satisfacción y un compromiso que nos ponía a pensar todos los años diferentes formas de encararlo. El año que me quedó marcado para siempre fue cuando nos visitó Taty Almeida⁸.”

Una de las jovencitas, respondía en una clase, ante el pedido de la maestra: “estamos trabajando sobre la Memoria, la verdad y la justicia. La maestra le prestaba las palabras que no salían... completaba la frase⁹. La seño decía y sus ojos bien abiertos, ávidos, desesperados porque las palabras fueran “justo esas”, que hablan de lo que sabe, testigo también de la generosidad, naturalizada en el hacer, confiar en el otrx, en su capacidad de aprender, en su educabilidad¹⁰.”

7 / Acto 2021: Conmemoración del 45 aniversario. Blog de la Escuela para Niños/as y Jóvenes con Pluridiscapacidad Motora

8 / Fabiana (Docente Jubilada de la EEE.11 D.E.15-2021.): El ambiente que se generó es inenarrable, se percibía algo distinto que nos iba atravesando a todas/os los presentes desde los niños/as hasta los adultos, era emocionante y movilizador. Al escucharla hablar de la historia de su hijo y la suya sin odio con tanta paz siento qué es lo que hizo tan especial ese encuentro.

9 / Dicha alumna, como otrxs de sus compañeros, tiene una parálisis cerebral que afecta en forma significativa, entre otros aspectos, su expresión verbal.

10 / Puesta tantas veces bajo sospecha. Los alumnx de la E.E.E. 11 D.E.15, son niñxs y jóvenes con problemáticas neurológicas, orgánicas, y de gran complejidad, muchas veces se pone en duda posibilidades de aprender.

(...)en un primer momento me generó incertidumbre la manera de abordarlo porque quería que mis alumnos (...) se apropiaron de lo sucedido de manera significativa¹¹.

Retomando *Pedagogía del Oprimido* nos encontramos haciendo honor a sus enseñanzas *“(...) en la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración.”* (Freire, P. 2005, pp. 218)

Pandemia segunda ola: crueldad y ensañamiento

Muchas de las acciones de aquel tiempo, tienen su reflejo y su continuidad en democracia; con gobiernos elegidos legítimamente mediante el voto, pero impulsores de recetas neoliberales que profundizan aún más las inequidades y privilegios instalados desde la última dictadura: se trata de fuerzas en permanente tensión, con intereses contrapuestos y con ganadores y perdedores bien definidos.

“El neoliberalismo sólo logra imponer sus políticas antidemocráticas en la medida en que logra desintegrar culturalmente la posibilidad misma del derecho a la educación (en tanto derecho social) y de un aparato institucional tendiente a garantizar la concretización de tal derecho: la escuela pública” (Gentili, 1997:115).

(2021) Enlazar la memoria con el presente tiene una obligación ética; como ya se dijo, de significar la his-

toria y ofrecer puntos de anclajes y continuidades. *“(...) estamos cansados, no vamos a permitir este avasallamiento, vamos a seguir manteniendo el vínculo pedagógico con nuestros estudiantes, siempre lo vamos a hacer, siempre lo vamos a hacer (...)”¹².* Este es un tiempo de cuidar la vida, retumba en mentes y corazones. “De eso queremos hablar...”, posición pedagógica en defensa de la vida, cada día es, “la clase” o “lección”, que se recordará y quedará grabada en nuestras memorias.

Son tiempos en donde los sistemas neoliberales y las políticas de las derechas en su ensañamiento utilizan como método insistente y permanente el ataque a la escuela pública, llegan a siniestros extremos y nos ponen de frente a circunstancias dolorosas y amenazantes. Las pérdidas de compañeros que podrían evitarse, con políticas de *cuidado por el otro*.

De rondas y pantallas de guardapolvos

Un encuentro organizado por lxs compañerxs de la Unión de Trabajadores de la Educación, para conmemorar a los Profesorxs y Maestrxs que *“fallecieron”* durante el periodo de apertura de escuelas en esta pandemia. El dolor resonaba en cada palabra. Familiares y compañerxs de escuela recordándoles, sacándolos del número para que allí aparezca la persona que fue, el recuerdo y homenaje nos une. Injusticia es lo que se inscribía, similitudes y continuidades, allí en ese encuentro entre compañerxs y familiares, se repetía y aparecía la necesidad de nombrar “la lucha” (como lo hicieron las madres y

abuelas) ante el atropello político, lo perverso que se lleva vidas, aparecía la realidad de esta cruel pandemia; o lo que es más, la crueldad del sistema. Tiempos de imposibilidad de encuentros, de abrazos y caricias; esas vitales muestras de afectos, suspendidos momentáneamente, y aunque comprendamos que son parte del cuidado hacia el otro por amor, para preservar la vida, como no enlazar con aquel *“(...) lejos de las caricias que tanto nos hacen falta...”* Rituales y despedidas truncas. Y en eso una posibilidad, pantalla mediante, palabra circulante, cada uno en ese cuadrado y el grito: *COMPAÑEROS/AS “PRESENTES AHORA Y SIEMPRE” “HASTA LA VICTORIA SIEMPRE”.* “VERDAD MEMORIA Y JUSTICIA”... Atropello político de algunos sectores hacia lo público y en particular, la educación. Pero como ellas sí hablaron y nunca silenciaron, aparecen los caminos para seguir andando, luchas maestras; *madres de todxs*.

“(...) En medio del caos me pareció que había dentro de mí una calma invencible”¹³

Conclusiones

Esta es una pedagogía que promueve el acceso a saberes históricos, culturales, inventando siempre nuevas formas de intervención y respuestas pedagógicas, el respeto siempre por el sujeto y los avatares propios de la vida; así también se aprende en la escuela. Así, se es capaz de construir conocimiento sobre la historia, para transferir lo que han aprendido

11 / Romina (Docente de la EEE.11 D.E.15, 2021). Es por este motivo que utilizamos diversas estrategias, poemas, cuentos, fragmentos de relatos de HIJOS del Canal Encuentro, compartimos trabajos con otras escuelas en la Plaza de los pañuelos, recorrimos el Museo de la Memoria, junto a sus familias armaron su árbol genealógico, también sus DNI y a medida que se realizaban las actividades a través de qué sentían ellos con respecto a lo ocurrido y la respuesta era enojo y tristeza. Fue ahí donde comprendí que había logrado mi objetivo hacer que los jóvenes se apropien de una fecha tan importante para nuestro país.

12 / Otra docente murió por coronavirus en la Ciudad y ya son ocho desde el inicio de la presencialidad.

13 / Camus, Albert (1953): Fragmento. El Verano.

en contextos nuevos, para acceder a la autoría de pensamiento¹⁴, *creando posibilidades*.

El legado de Freire nos puede dar algunas señales, en la búsqueda de asumir ese compromiso de transformación social que tiene la escuela. Una de las claves, es el amor, otra, la militancia, la lucha contra los poderosos. Para ello, será necesario desde la enseñanza de cada disciplina, también de la matemática y la geografía, develar las disputas en juego, atentos al privilegio de unos saberes sobre otros, para no quedar en el lugar de los que siempre ganan, y reproducir así el propio sistema. Proponernos cada vez, la apertura del pensamiento y prácticas que reivindicuen saberes, memorias, y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados. Nosotrxs y nuestro modo local de entender el mundo, nosotrxs y las pedagogías del amor y la esperanza, que han construido las Madres. Revisar la historia a conciencia, dar clases, encuentros de discusión y reflexión sobre la historia, es la única manera de enseñar implicando a los alumnos, a la comunidad toda, con las puertas de las aulas bien abiertas, en paseos y en las plazas, siempre comprendiendo que los niños/as y los jóvenes *aprenden*

y enseñan. Hablar de los derechos y luego proscribir su participación en debates de interés público, suele ser moneda corriente en estos tiempos, aunque luego se proclame *educación para la ciudadanía*. Cabe interrogarse acerca de si la escuela tiene que tener tópicos que no pueden ser tratados, una especie de...”de eso no se habla”, como si la vida y la escuela estuvieran separadas por muros infranqueables. Nosotras en cambio creemos que vale la pena seguir buscando posibilidades de *“arriesgarse a vivir lo propio”* y pensar desde la experiencia y de ese *“estar siendo”*, en esta geografía, que es además territorio de un vivir, también en la escuela, *“este vivir”* que resuena hoy como nunca, con la total conciencia que ofrece el acontecimiento de *“estar vivo”* junto a las posibilidades que da el conocer lo común, como oportunidad para dejarse interpelar por *preguntas genuinas*¹⁵, para renovarla y transformar la historia de todxs.

Y rendirse, ante la capacidad de la Memoria; esa, la *de romper los supuestos destinos: “al fin, tardaste mucho en volver ...”*.

Agradecimientos

Queremos agradecer a quienes hicieron posible este trabajo, la comunidad educativa de la escuela de educación especial 11 DE 15, que hizo posible cumplir con los objetivos en torno a la Memoria, Verdad y Justicia. Al colectivo del Congreso: a Ana María Rodríguez, María Paula González, que se detuvieron en cada detalle y resaltaron y transmitieron los sentimientos que les despertó la lectura, a Daniel López por su tiempo y esfuerzo de *“estar ahí”*, prestando idearios y convicciones. A Sonia Laborde quien generosamente leyó el escrito y detalladamente nos acercó conceptos y reflexiones que enriquecieron e hicieron crecer el texto. A Olga Favella por lograr el encuentro con estas autoras e incentivar cada una de nuestras líneas acompañándonos con toda su capacidad amorosa, que nos devuelve el reconocimiento de intentar construir (...) desde el aquí y ahora de un neoliberalismo aliado con la pulsión de muerte, enlazando esos eslabones que nos permiten reconocer un legado; sabernos sujetos de una herencia simbólica y ofrecerla/donarla amorosamente(...) Agradecer es honrar lo recibido. /

14 / Taty en la Escuela Especial 11 D.E. 15.

15 / La de aquel niño a Taty. El reclamo insistente de Rocío frente al río.



Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. CABA. 1a ed. Caja Negra Editora.
- Almeida, T. (2010). *ALEJANDRO por siempre...amor*. Ciudad de Buenos Aires. Ediciones Baobab.
- Freire, P. (2003). *El Grito Manso*. Siglo Veintiuno Editores, (2da edición, 3a reimpresión).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno Editores, (2da edición, 3a reimpresión).
- Freire, P. (2018). *Cartas a quien pretende enseñar* ePub r1.0 Titivillus.
- Gentili, P. (comp) (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. 1a ed. Rosario: Ed. Homo Sapiens Ediciones.
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo Sensible. Estudios sobre estética escolar 1870-1945*. 1a ed. Buenos Aires. Editorial Teseo.
- Sauval, M. (2008). *“El “don” de amor”*. Publicado en el número 25 de la revista Acheronta. Editorial/Internet Acheronta, PsicoMundo, EduPsi. (Artículos - “El amor es dar lo que no se tiene...¿a quien no lo es?” - El “don” de amor).

Palabras Clave

Ciencias.

Lectura.

Escritura.

Proyecto Interdisciplinario.

Trabajo colectivo.

Educación Primaria // Bibliotecas //

Café científico literario

un puente entre las ciencias y la literatura

■ MÓNICA DORADO* Y NOELIA RUBIO**



Mónica Dorado



Noelia Rubio

* Bibliotecaria escolar. Profesora para la enseñanza primaria. Profesora en Ciencias Naturales. Docente de la Escuela 17 DE 18. Escuela Primaria Intensificada en Actividades Científicas. -

** Profesora para la enseñanza primaria. Docente de la Escuela 17 DE 18. Escuela Primaria Intensificada en Actividades Científicas.

Introducción

Somos docentes de una de las diez escuelas intensificadas en actividades científicas de la Ciudad de Buenos Aires.

En este trabajo queremos contarles el proyecto que venimos desarrollando en la escuela, donde las secuencias de lectura y escritura engarzadas con las Ciencias Naturales son protagonistas. El proyecto tiene como producto el armado anual de un Café científico literario, donde sumamos la divulgación científica. Intentamos tender puentes entre la Literatura y la Ciencia. Comunicar conocimientos, ideas científicas en un ambiente lúdico y distendido. En el desarrollo de las secuencias los chicos/as entran en contacto con variedad de textos literarios, periodísticos, informativos para poner en diálogo distintos saberes.

En este evento, nos involucramos todos los actores de la comunidad educativa.

En las ediciones 2017, 2018 y 2019, en contexto de “normalidad” las jornadas contaron con la participación de familias y escuelas vecinas. Nuestros estudiantes comunica-

ron en forma protagónica sus experiencias de aprendizaje. En el cierre de la secuencia: “el día del café” salían a la luz muchas competencias de nuestros pequeños “hablantes”, al mismo tiempo que quedaban evidenciadas las prácticas de escritura y lectura puestas en juego en el desarrollo de las secuencias.

Durante el 2020 toda la realidad escolar se vio afectada por el contexto de aislamiento. Con una planificación consensuada nos preparamos para llevar a cabo una edición virtual de “Lecturas con ciencia”. Si bien la virtualidad no permitía esto tan central en un Café literario que es el encuentro, nos pareció muy importante sostener un proyecto que le estaba dando un rasgo de identidad a la escuela y del que tanto disfrutaban estudiantes y docentes.

Ahora en 2021, un año difícil para la continuidad de los procesos, vamos hacia una nueva edición donde lo presencial y lo virtual se combinarán.

Queremos compartir con ustedes nuestros logros, pero también las dificultades, las discusiones, cómo encaramos la resolución de problemas, y algunas reflexiones en torno a la variedad de lecturas que se ponen en juego en este pro-

yecto. Pero por sobre todo, la riqueza del aprendizaje cuando hacemos foco en la construcción colectiva.

Particularidades de la intensificación en ciencias

La intensificación le confiere un rasgo particular de identidad a la Escuela. Como las Ciencias Naturales conforman un campo multidisciplinario, es necesario pensar la organización de proyectos para que favorezcan aprendizajes contextualizados que permitan avanzar en la comprensión de la naturaleza de la ciencia, las relaciones de mutua implicancia con otras disciplinas y la posibilidad de revisión de los conocimientos.

En una escuela intensificada en actividades científicas tenemos la oportunidad de mostrar los puentes entre las ciencias y otras disciplinas, con otras áreas del diseño; buscando enriquecer las secuencias didácticas con distintas perspectivas de análisis.

De la mano de la intensificación, la biblioteca escolar fue tomando un lugar central como promotora de redes entre distintos contenidos. No sólo como un banco de recursos y un centro de consulta permanente, sino también como “la cocina” de las integraciones de áreas.

La biblioteca participa en el desarrollo de las secuencias didácticas de ciencias desde la instancia misma de la planificación; en la búsqueda y gestión de recursos; en la propuesta de actividades complementarias desde otras áreas; en los ajustes y evaluación de los proyectos; en la difusión y la participación de los distintos actores dentro de la escuela. Y por qué

no decirlo también, en la biblioteca se hace ciencia. En otras palabras, “...hacer ciencias en la escuela primaria (es) plantear situaciones de enseñanza sobre los contenidos del área Ciencias Naturales donde los niños ejerciten la utilización de los distintos recursos materiales y espaciales escolares (del laboratorio, de la biblioteca, de las TIC y de los espacios abiertos como patios, terrazas y jardines)...”¹.

Además de este papel de la biblioteca en el encuentro de docentes, en la conformación de parejas pedagógicas y equipos de trabajo, en la planificación y organización de los proyectos; es en ella donde las prácticas de lectura y escritura se cruzan todo el tiempo.

El trabajo en ciencias implica la búsqueda de información en diversas fuentes (textos en distintos soportes, consultas a especialistas, videos, Internet, etc.); el manejo de distintos tipos de registros para la organización y comunicación de los datos que permita la contrastación e interpretación. Guiando a los alumnos/as para recurrir a la argumentación, al uso de vocabulario específico, la valoración de las ideas propias y ajenas. Promoviendo en ello/as el compromiso, cooperación y distribución del trabajo.

En el área de Ciencias Naturales (...) *los chicos leen... para adquirir nuevos conocimientos, para completar lo que saben, para confrontar lo que saben con la información que aparece en los libros... leen para intercambiar luego información con otros, para elaborar un informe, para escribir un artículo para una revista de ciencias, para buscar argumentos si se trata de un tema polémico...*²

Desde el año 2017 logramos encontrar una forma más de visualizar el tejido de relaciones de lecturas que ponemos en juego en las distintas secuencias didácticas. Proyectamos que, junto con la Muestra Anual de Ciencias, pudiéramos compartir esta forma de trabajo bajo la forma de un **Café científico literario**.

En un Café literario discutimos, analizamos, reflexionamos sobre una obra literaria; compartimos apreciaciones generando diversos puntos de vista.

La puesta en marcha de la organización de un Café literario implica la realización de muchas actividades previas: el diseño de instancias de planificación, integración y comunicación de aprendizajes. También una oportunidad para el encuentro con las familias y la comunidad. Un momento para mostrar, compartir y participar.

Por las características propias de nuestra escuela pensamos entonces que un Café literario debería ir de la mano de la ciencia. Nos entusiasmos con:

- Mostrar la diversidad de puentes entre la Literatura y la Ciencia, que se producían a veces espontáneamente, y otras veces en forma programada.
- Evidenciar la variedad de lecturas con la que solemos acompañar las secuencias; buscando además comunicar lo aprendido de una manera familiar, amena, entretenida.

Ya sea que leamos textos literarios o no ficcionales, leer consiste siempre en un trabajo activo en el que

1 / Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza. Intensificación en actividades científicas: marco curricular, escuela primaria. Dirigido por Gabriela Azar. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.

2 / Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria: educación general básica. Dirigido por Silvia Mendoza. 1a ed. 1a reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2012.

los lectores construimos un significado a partir del texto. “Extraer la información” contenida en el texto no a través del descifrado, sino construyendo una interpretación lo más ajustada posible a lo que se ha querido comunicar.

Los textos que seleccionamos... “conforman un pequeño muestrario de situaciones de lectura capaces de promover el desarrollo de capacidades. El eje está puesto en el tipo de intervenciones que encaran los docentes para contribuir a que un texto se transforme en un recurso valioso para el desarrollo de capacidades.”³

Surgieron muchas discusiones en el camino: ¿Disfrutar un texto literario, impide aprender a través de él? ¿Un texto literario no sirve para una clase de ciencias? Un Café literario, ¿tiene espacio para debatir temas de ciencia?

El debate no está cerrado porque a medida que avanzamos generamos nuevas preguntas. Pero algunos conceptos teóricos nos ayudaron a tender acuerdos comunes: *...el educando como lector es creador, no sólo recuerda el pensamiento del autor, sino es creador de conocimiento a partir del diálogo que mantiene con el autor, con las preguntas que realiza, con las dudas que le son generadas, con la crítica que realiza, pero sobre todo, con la producción de texto que él mismo realiza a partir de la lectura de las palabras que le remite necesariamente a la relectura del mundo de su realidad concreta...* Paulo Freire⁴.

En el qr⁵ que presentamos en este desarrollo detallamos los tipos de textos usados, los objetivos específicos que nos propusimos, las etapas en las que dividimos el proyecto.

Los Cafés 2017 y 2018 fueron testigo de: debates periodísticos, taller de narración, muestra de maquetas de personajes de la mitología asociados a volcanes. Exhibimos libros producidos por los chicos: libro bilingüe, libro pop up, libros artesanales, libro herbario, atlas digital de volcanes. Desarrollamos recorridos lectores en torno a los vampiros, machis, alquimia, problemas ambientales como el de la basura, la contaminación por la actividad minera, etc. Exploramos la relación de algunos escritores con la ciencia: Julio Verne, Mary Shelley, Isaac Asimov, etc. Invitamos a las familias a jugar: con naipes (elaborados por los alumnos/as) de fauna y flora de la Antártida; al juego de la oca de parques nacionales; a quizzes interactivos. Exhibimos booktrailers, sonorizamos libros álbum.

A medida que el proyecto se instalaba en la institución fuimos sumando más elementos. Ya en el Café literario 2019 incorporamos fuertemente las Tics.

Empezamos a usar herramientas como Joomag (para libro digital), Genially (para presentaciones); plantillas de power point (para “facebook” de científicos); videos; infografías online; pearltrees; intercambios a través de juegos interactivos como Kahoot; entre otros.

Un Café en pandemia y contexto virtual 2020

Y llegó el ciclo lectivo 2020. ¡Cuántos desafíos! ¡Cuántas dudas! ¿Era viable o no continuar el proyecto? ¿Cómo lo hacíamos posible? Fueron en realidad las preguntas de los chicos/as acerca de la continuidad del Café científico, lo que nos llevó a reflexionar sobre su influencia en la identidad institucional. Llegamos a la conclusión que era importante sostenerlo y nos pusimos a pensar cómo llevarlo a cabo en el nuevo contexto.



Qr: Café científico literario: objetivos, etapas



3 / Leer y escribir para aprender ciencias naturales: jornada institucional nivel primario modalidad urbana y rural. Infod. Presidencia de la Nación, 2017.

4 / Aportes de Paulo Freire a la investigación y a la lectura crítica. Jesus Morales. Universidad de Colombia en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2018, 7(2), 175-192. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.010>

5 / Benvegnu, M. (2010). Leer y escribir para aprender Ciencias Naturales. Buenos Aires: Equipo Sangari Argentina. Disponible en: https://issuu.com/pabsalomon/docs/leer_y_escribir J., Gómez, I., & Prat, Á. (Eds.). (2000).

¿Cómo adaptar lo experimental de las secuencias de Naturales a la virtualidad? ¿Cómo sostener las distintas integraciones de áreas sin esas charlas cara a cara entre los docentes? Y bueno, lo que siguió tuvo mucho que ver con ensayo y error; pruebas, andar y desandar; idas y venidas en el trayecto. De un día para otro, todos tuvimos que dar nuevos pasos... *Con mucho esfuerzo y obligados por la emergencia, los que estamos obligados a enseñar tuvimos que rediseñar nuestras clases a distancia y en ese proceso nos animamos a ensayar*⁶.



Diseñamos algunas estrategias. En el caso de segundo ciclo los alumnos tenían una “hoja de ruta” donde se les informaba de distintos momentos de la secuencia, como para que conocieran por anticipado el camino a seguir, y que previo a los encuentros sincrónicos tuvieran más herramientas para participar.

Trabajamos con la plataforma Edmodo que sirvió para almacenar recursos de la secuencia y nos permitió coordinar espacios de consulta, planificar reuniones sincrónicas, etc.

Con los chicos/as más grandes fomentamos mucho el aprendizaje autónomo por medio de videos breves, tutoriales, audios o lecturas (que los estudiantes revisaban en el trabajo previo, a la sesión sincrónica). Nos grabamos haciendo demostraciones para pedir a los chicos (observando los pasos sugeridos) que reprodujeran la actividad y mostraran sus resultados. Armamos drives para organizar trabajos grupales y producciones de textos en común.

Como en muchas instituciones, nos chocábamos con la realidad de que algunos alumnos/as tenían dificultad de acceso a una “compu” y de conexión a internet. Alumnos/as que debían esperar a que su mamá llegara a casa a la noche y les prestara su celular. Frente a esos casos, buscamos la

alternativa de dejarles cuadernillos impresos en la escuela para que retiraran. Fueron muchos los esfuerzos puestos en pos de la continuidad de la comunicación y el vínculo.

Con el primer ciclo tuvimos más dificultades ya que tienen menos autonomía y tampoco disponían de los dispositivos del plan Sarmiento. Trabajamos mucho con actividades por cuadernillo y la puesta en común en un padlet. En los encuentros sincrónicos armábamos conclusiones comunes que las señas volcaban al muro. En los encuentros sincrónicos semanales organizamos entrevistas a especialistas; ponemos en común actividades previas; registramos conclusiones; nos ordenamos para encuentros próximos; aclaramos dudas; reforzamos consignas.

A fin de año los alumnos de séptimo grado redactaron una carta (producción grupal) contando su experiencia en una escuela intensificada durante sus siete años de escolaridad. Una vez corregida la producción, les hicimos grabar la lectura de un fragmento a cada uno simulando un fogón. Juntamos las partes y este fogón virtual fue el inicio de nuestro encuentro literario virtual. Con las asistentes técnicas de la intensificación, recopilamos trabajos de los distintos grados y, después del fogón, compartimos una publicación (en Canva) con enlaces a los trabajos de los distintos grados.

Cada grado con sus familias tuvieron un zoom destinado a compartir el video del fogón de los compañeros de séptimo y el folleto que sintetizaba las producciones.

El desafío de aprender de lo transitado. Presencialidad y virtualidad: nuevos escenarios

Si bien es nuestra convicción de que el Café científico literario no debe perder esencia de encuentro, este año iremos hacia una versión combinada.

6 / Furman, Melina: Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. TEDxRiodelaPlata. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs&feature=emb_logo

Para compartir con la comunidad educativa nuestros trabajos, buscamos un entorno digital que le dé marco a las producciones. Así surge la propuesta de un Museo virtual de la 17 (bajo el entorno Emaze), que cumplirá distintas funciones:

- Ser un acopio y registro de los proyectos anteriores. Una parte de ese museo será “su archivo”, para que en él queden testimonios de las experiencias de años anteriores
- Exponer de manera integrada y organizada las secuencias de trabajo de los distintos grados. Compartir videos de fragmentos de clases significativas del proceso.
- Ser un vehículo de comunicación con las familias para que la recorrida por el Museo sea una oportunidad para ver producciones de sus hijos/as, pero además sea también una invitación para aprender.

En las aulas haremos un cierre con cada grado-burbuja con las características del Café científico literario, pero este año sin invitados.

A través de encuentros sincrónicos presentaremos a las familias el nuevo entorno digital: *Museo virtual de la 17* explicando cómo recorrerlo, cómo participar.

El programa Huellas de la Escuela nos está asesorando para rescatar, organizar, conservar y difundir esta iniciativa institucional.

A modo de conclusión

Quisimos compartir con ustedes esta experiencia que sin imaginarlo le fue dando identidad a nuestra escuela y ayudó a repensar prácticas de integración de áreas. Salen a la luz diferentes enfoques y metodologías, pero por sobre todo, la idea central de la reflexión y la construcción del conocimiento como proceso de trabajo colectivo, con un eje principal puesto en el trabajo participativo.

Los docentes activando estrategias para que los alumnos/as se apropien del conocimiento adoptando un rol protagónico en sus aprendizajes, buscando la construcción de saberes propios, no como una suma de aprendizajes individuales sino evidenciando las interacciones de la grupalidad. La suma de curiosidades, experiencias, ideas, esfuerzos, dudas, intereses y motivaciones convergiendo en una propuesta que, además del encuentro, busca la comunidad de enseñanza.

Cuando la circulación de saberes (intelectuales, científicos, populares, etc.) se da en un esquema colaborativo, de solidaridad, escucha y respeto mutuo, genera situaciones de aprendizaje significativas y cooperativas.

A partir del momento que reforzamos el trabajo articulado, fuimos viendo la riqueza de las producciones. Por un lado, podemos afirmar que el énfasis en el trabajo interareal provocó que los/as alumnos/as logran profundizar sus aprendizajes. Por otro lado, el abordaje multidisciplinario generó un plus en la motivación y atención. La respuesta de la comunidad educativa fue muy positiva, alentando cada año a un nuevo desafío. Instalamos al Café científico literario como una oportunidad de trabajo colectivo, con una excelente recepción de las familias, esto permitió mostrar otras facetas de la labor en una escuela intensificada en ciencias. Embarcarnos en un trabajo como éste nos demuestra la fuerza de la labor en equipo, de los emprendimientos colaborativos que generan cambios y nuevas potencias y que ayudan a transformar la educación que brindamos. Cuanto más reforzamos en nuestra tarea los lazos de organización, cooperación, ayuda mutua, respeto, más crecemos, más construimos, más sentido le damos a nuestra tarea y más se robustece la Escuela Pública.

Y en medio de todo, la irrupción de la pandemia, pensar nuevas alternativas y tratar de sostener la continuidad de los proyectos. Aún transitamos una etapa que no es sencilla, la escuela no ha vuelto a ser “la de antes”. Pero día a día



Entrega de diplomas de la primera camada del convenio UTE-UMET. 58 de 60 egresados forman parte y participan activamente de nuestra organización Sindical.

■ **25 de noviembre de 2021**

se pone a prueba nuestra capacidad para aprender en tiempos de cambios. “todas las nuevas formas de enseñar que estuvimos implementando se convierten en estrategias para que, a partir de ahora, formen parte de la ‘caja de herramientas’ del docente”⁷.

Producir y comunicar aprendizajes sólo es posible cuando la tarea es debidamente planificada, organizada y teorizada. Ese hacer que se proyecta desde la escuela, vuelve a ella en una retroalimentación constante.

“Solo podremos construir un proyecto compartido, si nos pensamos entre todos colectivamente”⁸.

Cada escuela desde su realidad, con sus fortalezas y obstáculos, suma su grano de arena, revalorizando siempre la construcción común del conocimiento dentro de un proyecto que destaca el valor cultural y social que se genera dentro de cada emprendimiento de la escuela pública. Buscando siempre una escuela que ofrezca igualdad de oportunidades y construya un orden social más justo para nuestros chicos/as. 

7 / Furman, Melina: Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. TEDxRiodelaPlata. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs&feature=emb_logo

8 / Benetti, Amancay y Galignana, Paula: “Colectivo Escuela... Nuestras resistencias pedagógicas”. Congreso Pedagógico UTE, 2018.



Referencias bibliográficas

- *Aportes de Paulo Freire a la investigación y a la lectura crítica*. Jesus Morales. Universidad de Colombia en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2018, 7(2), 175-192. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.010>
- Benetti, Amancay y Galignana, Paula: “Colectivo Escuela... Nuestras resistencias pedagógicas”. Congreso Pedagógico UTE, 2018.
- Benvegnu, M. (2010). *Leer y escribir para aprender Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Equipo Sangari Argentina. Disponible en: https://issuu.com/pabsalomon/docs/leer_y_escribir J., Gómez, I., & Prat, Á. (Eds.). (2000).
- *Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria: educación general básica*. Dirigido por Silvia Mendoza. 1a ed. 1a reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2012.
- Freire, Paulo. Fragmentos testimoniales de una praxis (video) Canal Encuentro.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*.
- Furman, Melina: Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. TEDxRiodelaPlata. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs&feature=emb_logo
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza. *Intensificación en actividades científicas: marco curricular, escuela primaria*. Dirigido por Gabriela Azar. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.
- *Leer y escribir para aprender ciencias naturales: jornada institucional nivel primario modalidad urbana y rural*. Infod. Presidencia de la Nación, 2017.
- UNIPE, “A 100 años del Nacimiento de Paulo Freire. Aportes de su obra para pensar la formación docente”. Conferencia a cargo de Flora Hillert (video).
- V Encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y Encuentro Regional de la RED de Trabajadoras de la Educación de la IEAL.

Palabras Clave

Clases de música.

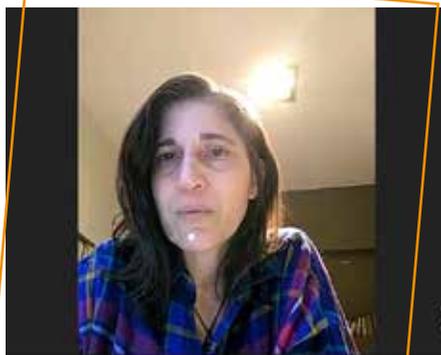
Autonomía de alumnos y docentes.

Pedagogías críticas para todes.

Educación Primaria // Curriculares //

LA AUTONOMÍA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN MUSICAL

CASIANA GROSSO*



Casiana Grosso

* Docente de educación musical y profesora de saxofón recibida en el Conservatorio Juan José Castro. Maestra de educación musical en nivel inicial y primario desde hace 20 años y desde hace 10 años en la Ciudad de Buenos Aires. Docente de lenguaje musical y de saxofón en Escuelas de Música de la Ciudad de Buenos Aires. Como instrumentista ha formado parte de varias agrupaciones musicales realizando presentaciones en distintos espacios culturales de Ciudad y Provincia de Buenos Aires.

Introducción

Soy docente de educación musical en Nivel Primario. Me propuse para este Congreso poner en diálogo mis prácticas con los textos de Paulo Freire, intentando reflexionar tanto acerca de la autonomía de los estudiantes como de mi propia autonomía.

Hay una gran cantidad de prácticas que tenemos muy incorporadas y naturalizadas y creo que es muy enriquecedor volver a mirarlas, volver a pensarlas y preguntarnos si no se podrían hacer de una manera distinta. *“Haz lo que dices y arriésgate aceptando lo nuevo”* dice Freire en *“Pedagogía del Oprimido”*. Ir camino a una mayor autonomía requiere preguntas y críticas. Freire dice en *Pedagogía de la Autonomía* *“La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad.”* Mirar ciertas prácticas y cuestionarlas implica también cuestionar el orden establecido.

En este último tiempo estoy haciendo un camino en el que trato cada vez más de propiciar la autonomía de los estudiantes, ya sea en investigaciones y prácticas musicales, en la elección del repertorio, en la distribución de roles e instru-

mentos, en la construcción conjunta de la clase, en donde yo sea cada vez más la que coordina, la que hace algunas propuestas y genera un espacio en el que todes puedan aportar y proponer. Freire dice *“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”*, entonces aquí mi papel sería el de generar los espacios para este contacto con el mundo, con el mundo de la música.

Desarrollo

Intentaré en esta ponencia pensar algunas de las prácticas que estuve desarrollando en este último tiempo y analizar cómo podría modificarlas para posibilitar un mayor desarrollo de la autonomía e iniciativa por parte de los alumnos.

En el marco de los protocolos establecidos a comienzos de año, con las restricciones en cuanto al canto y al uso de instrumentos, me vi muy limitada para llevar adelante las clases de educación musical. Una de las actividades que desarrollé con segundo ciclo de primaria fue la de trabajar distintos géneros musicales, llevándolo más hacia el lado de la apreciación musical y la contextualización, actividades que eran posibles cumpliendo con todos los protoco-

los. Comencé con el carnavalito, les mostré un video de *Zamba en la excursión a la clase de música*¹ en donde hablaba de este género musical, les hice algunas preguntas acerca de lo referido en el video y comenté alguna información más. A continuación, mostré los instrumentos típicos en imagen y sonido, hice algunas adivinanzas de instrumentos musicales, propuse reconocerlos por el sonido y que dibujaran algunos de estos instrumentos en sus carpetas. Escuchamos algunos carnavalitos previamente seleccionados por mí, marcando pulso, acento, escuchando los instrumentos que sonaban. Yo tenía la computadora, yo seleccionaba el video a visualizar, yo hacía las preguntas, yo exponía los instrumentos previamente seleccionados por mí misma y elegía las canciones.

Entonces hoy, al repensar esta actividad, noto que la forma en la que la pensé y la llevé a cabo podría haber sido distinta. Creo que de la manera en la que la presenté no incentivé la autonomía en les chiques, yo ofrecí la información, yo seleccioné el material, etc. Entonces, pienso que podría hacerlo de otra manera para favorecer la autonomía de les estudiantes, una en la que tuvieran participación activa en la selección del material y en la investigación. Una dinámica en la que pudieran desarrollar su autonomía y participación. De este modo, además se vería enriquecido el trabajo ya que seríamos varias personas en una búsqueda activa. A través de esta actividad podrían adquirir distintas herramientas, no sólo específicas de Educación Musical sino también generales, como realizar una investigación (en este caso acerca de un género musical pero aplicable a otro tema cualquiera), buscar canciones de un género específico, manejar distintas herramientas digitales. Una vez que cada persona hubiera realizado

esta búsqueda podría exponer al resto del grupo su experiencia, qué es lo que encontró, lo que averiguó, mostrar las canciones escuchadas, desarrollando su capacidad de expresión y de exposición, valorando su trabajo y presentándolo al grupo.

Esta propuesta se podría hacer también por grupos, para desarrollar además la capacidad de trabajo en equipo, el consensuar, el sumar para una producción común. Sin lugar a dudas, el trabajo grupal permite una intervención docente que favorece la autonomía, las relaciones entre pares y con les adultes, una oportunidad para escuchar, intercambiar saberes, tomar decisiones.

Podría pensar que esta experiencia ya pasó y que no tiene sentido seguir reflexionando acerca de la misma, que ya la hice de esta manera y “ya está”. Sin embargo este análisis, este cuestionamiento, acerca de otra manera de hacer las cosas, este reflexionar acerca de la forma de trabajar a pesar de que aparentemente habría funcionado bien la propuesta, es un ejercicio que se entrena, que va más allá de una experiencia específica sino que es una decisión de repensar mis prácticas, perder el miedo al caos, y en este escenario perder también el temor a la impresión que puede generar esto en lxs demás actores de la escuela, por ejemplo el miedo a la posibilidad de que entre un directivo al aula y piense que la clase está “desorganizada”, o que la profesora “no está haciendo nada”. Precisamos tener la libertad de generar un ambiente propicio para mejorar la convivencia, favorecer la autonomía, el intercambio y sin la presión de mantener un orden aparente.

Para un proyecto posterior acerca del tango, comencé a repartir las netbooks a les estudiantes y

propuse algunas preguntas guía: ¿Qué es el tango? ¿En dónde nació? ¿Cuándo? ¿Cuáles son sus instrumentos típicos? Elegir dos tangos. ¿Qué tangos elegiste? ¿Quién o quiénes tocan o cantan esos tangos? ¿Qué instrumentos se pueden escuchar en los tangos que elegiste? ¿De qué hablan estos tangos? Algunos chicos y algunas chicas manejaban el buscador, sabían en dónde buscar información y en dónde buscar las canciones. Otros no. Intentaban buscar información en YouTube o no sabían filtrar para buscar canciones y no listas o discos enteros.

La investigación llevó más tiempo de lo que yo pensaba, dos clases. Algunos chicos no sabían cómo prender la computadora ni cuál era el navegador.

Ante las preguntas les sugería posibles caminos y dejaba que lo resuelvan por ellxs mismxs.

Ante algunas inquietudes incentivaba la ayuda entre compañerxs. Que si alguien sabía cómo encontrar una respuesta se lo podía comentar a alguien que no estaba encontrando la forma de hacerlo, favoreciendo de esta manera la autonomía de les estudiantes, que puedan pedir ayuda entre ellos, que no estén acudiendo siempre al adulto en busca de una respuesta, de esta manera valorar al compañere y sus saberes y por derivación, valorar sus propios saberes.

En la tercera clase la idea era exponer. Cada chico y cada chica mostraba las canciones que había elegido y comentaba acerca de las mismas: qué instrumentos sonaban, quién la cantaba, de qué trataba, etc.

Creo que fue una actividad que dio espacio para el desarrollo de cada unx, con sus tiempos, que valoró sus aportes y modificó la organización y los roles, en

1 / Video de Zamba, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ilzgTeWhQSA>

una dinámica en la que yo me bajé de ese lugar de explicar, enseñar. No estaba yo en ese lugar, sino que cada quien tenía algo que explicar, algo que comentar, resultado de su trabajo e investigación, dando espacio a cada uno y a cada una para valorar sus aportes.

El resultado fue mucho más rico que la vez anterior. Algunos seleccionaron tangos que yo no tenía presentes y ese registro y repertorio se nutrió de variados intereses y gustos.

Posteriormente hice una actividad parecida pero ya sin condicionar el género a investigar. La idea era elegir una canción de cualquier género y estilo, escuchar, ver, investigar, quién la había compuesto, quién la interpretaba, en qué año la había publicado, qué instrumentos eran utilizados. De qué hablaba la canción. Investigar acerca del género musical al que pertenecía. Luego el mismo mecanismo de exposición. También estas mismas preguntas me están surgiendo en otras prácticas. Hace un tiempo que se pueden usar instrumentos musicales en el aula, hay varias canciones que suelen integrar el repertorio en el nivel primario, son canciones sencillas de tocar, sin grandes saltos en la melodía, sin demasiadas alteraciones, en escalas sencillas, sin pasajes demasiado rápidos. Yo solía seleccionar el tema y llevarlo al grado, mostrar el audio, comentar alguna cuestión acerca de la o el compositor, del género, del intérprete, de la época, explicar el ritmo del acompañamiento, escribir las notas de la melodía, etc. Este año di un paso en cuanto a la autonomía de los chicos, ofreciendo varias opciones de canciones y votando cuál querían tocar. Luego también algunos proponían si les gustaba alguna canción en especial y yo me fijaba si la encontraba, si era posible tocarla o era demasiado complicada. También, en este último tiempo di un paso más en esta cuestión. Utilizando las computadoras de la escuela, los pianos y metalofones, propuse que buscaran en grupos alguna canción para tocar en la clase de música. Podían buscarla en YouTube, hoy en día hay un montón de tutoriales en donde se muestra cómo tocar distintas melodías populares en flauta, xilofón, piano, etc.

Otra opción también podía ser la de buscar directamente en internet. Podían buscar las melodías y probarlas en el metalofón para ver si eran accesibles.

Al principio les costaba encontrar algo, o no encontraban nada o encontraban cosas muy complicadas. Sin embargo antes que termine la clase lograron encontrar varias melodías, algunas que no se me hubiera ocurrido buscar, como por ejemplo la canción de la película UP, la música del meme del ataúd que se hizo popular con la pandemia, el tema “Dance Monkey” que no lo conocía, algunas melodías de juguetitos de computadora o de dibujos animados, entre otros.

Una vez que cada grupo seleccionó la canción, pasó en limpio las notas, la probó con los instrumentos, la pasaba al resto del curso y explicaban cómo tocarla. La canción ya se incorporaba al repertorio del grado.

Están pudiendo entonces con esta actividad utilizar distintas herramientas para expresarse. Trabajando cuestiones específicas de la Educación Musical como las notas musicales, el ritmo y también habilidades más generales como la búsqueda en internet, la selección de material y lo más importante, que no hace falta que el profesor de música les enseñe una canción para aprenderla y tocarla sino que tienen las herramientas para hacerlo por sus propios medios, para buscar una canción e interpretarla.

Revisando con estas inquietudes mi ponencia del año pasado en el Congreso de UTE, “Perspectiva de género en Ed. Primaria en Ed. Musical” pude observar también algunas cuestiones. Noté que en la actividad en la que presenté distintas imágenes en donde aparece una selección con los artistas más destacados, esas imágenes las busqué y las seleccioné yo, ya sabiendo lo que iba a encontrar y pensando ya desde antes de mostrar las imágenes y tener el encuentro, distintas cuestiones que podían surgir a partir de ver estas imágenes, teniendo de esta manera una seguri-

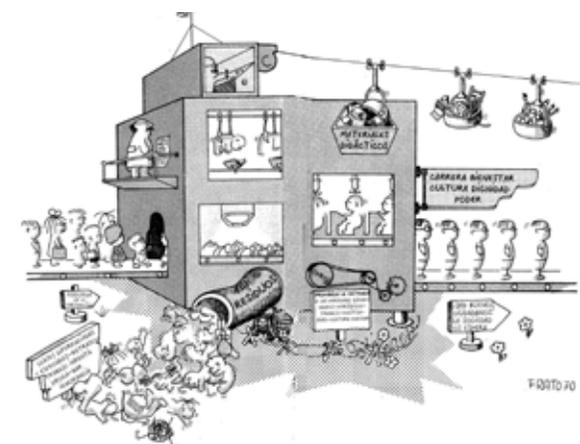


Ilustración: Francesco Tonucci.
Año 1970.

dad acerca de qué material iba a estar expuesto, teniendo también un dominio de la situación, un saber con qué me voy a encontrar. ¿Podría haberlo hecho distinto? ¿Qué hubiera pasado si en lugar de seleccionar y presentar yo las imágenes, proponía que los alumnos y las alumnas hicieran la búsqueda y, luego, que trabajaran con las imágenes encontradas por el grupo? Probablemente se hubieran interesado más en las imágenes que ellos y sus pares hayan encontrado que en las que yo les brindé seleccionadas. Seguramente hubiera habido también en esta selección un gran porcentaje de hombres por sobre la presencia de mujeres ya que es esa la proporción que se aprecia al realizar cualquier búsqueda en este ámbito, y el efecto de ver esta proporción hubiera sido más significativa y movilizante siendo que ellos mismos buscaron las imágenes y tal vez no se dieron cuenta viendo solo su imagen individual, pero al ver todas las imágenes juntas es mucho más contundente e impactante.

También hoy me hago otras preguntas en relación con la dinámica de la clase. En la clase de música muchas veces hay momentos en los que todos cantamos, otros momentos en los que tocamos los instrumentos, otros en los que escribimos en el cuaderno o carpeta. ¿Por qué tenemos que estar haciendo todos lo mismo? ¿En las aulas de 30 chicos, todos quieren cantar? ¿Todos quieren tocar la melodía? Entonces estoy probando una modalidad en la que paralelamente hay varias propuestas. Trabajamos sobre una canción. Las posibilidades ofrecidas son varias y también pueden ser otras que vayan surgiendo. Sobre esta canción pueden cantar o tocar la melodía, pueden acompañar con instrumentos de percusión. Pueden acompañar con sonidos corporales. Pueden escribir en el cuaderno las notas de la melodía, pueden probar los acordes del acompañamiento en la guitarra o en el piano. Pueden hacer un

dibujo de la canción en el cuaderno o dibujar alguno de los instrumentos que usamos para acompañarla. Pueden hacer un dibujo de la canción también en el pizarrón. Freire habla del *“respeto por el educando y su concepción del mundo”*. ¿Qué mejor forma de respetar a chicos y chicas que dar espacio y fomentar su libre elección y su capacidad de decisión?

Yo voy pasando por los distintos espacios, viendo si alguien tiene una duda, observando los avances. Sugiero que se ubiquen dos personas en cada piano, en cada guitarra, en cada metalofón. Que trabajen juntos, que se ayuden mutuamente, que le toque una vez cada uno. Luego al cambiar de instrumento el que estaba antes le muestra a la persona que llega cómo estaba tocando la melodía o el acompañamiento. Por momentos probamos la canción todos juntos. Hacemos varias vueltas, solo con percusión, solo con guitarra, solo la melodía, todos los instrumentos juntos, para que cada sección tenga su momento.

Conclusiones

Es sorprendente la vigencia que tienen las ideas de Paulo Freire luego de 50 años de haber sido escritas. Es notable pensar que se mantienen sin modificaciones algunas prácticas que eran cuestionadas ya tanto tiempo atrás, por su sentido y concepción, sin ser muchas veces cuestionadas actualmente y menos aún modificadas. Tal vez como docentes nos cuesta salir de prácticas establecidas que nos dan seguridad o incluso no nos planteamos que pueden hacerse las cosas diferentes. En una de las escuelas en las que trabajo, por ejemplo, se sigue formando en dos filas, una de niños y otra de niñas, algunos maestros solicitan que los alumnos se ubiquen de menor a mayor en la fila. ¿Cuál es el motivo de esta exigencia? ¿Por qué lo siguen imponiendo los do-

centes? ¿Cuál es el objetivo más que ordenar, clasificar, cuantificar, disciplinar los cuerpos imponiendo normas sin justificación que deben cumplirse solo por el hecho de respetar el capricho de la autoridad de turno? ¿Lo que se está transmitiendo en este caso, no es básicamente a obedecer a la autoridad? ¿Están tan arraigadas y naturalizadas este tipo de prácticas? ¿No nos planteamos cuál es el sentido y efecto de lo que estamos solicitando? Y ante estas escenas me viene el consejo de Freire *“Reflexiona críticamente acerca de las prácticas educativas”*. Acerca de las herramientas tecnológicas: En algunas de estas clases en las que usamos las computadoras con los chicos y chicas de cuarto, quinto, sexto y séptimo grado como manera de acceso a la información, la mayoría veían obnubilados las computadoras de la escuela, algunos preguntando si algún día la podían llevar a su casa. Solo un chico de séptimo grado había recibido la computadora del Plan Sarmiento, desde hace ya tiempo interrumpido y tenía un mejor manejo de esta tecnología.

Entonces este mecanismo en el que hay tanta desigualdad y hay chicos que no tienen acceso a una computadora ¿No es una forma planificada y cínica de mantener esa desigualdad y limitar su autonomía? En este concepto de la meritocracia impulsado por el neoliberalismo en la CABA, ¿puede desarrollarse de la misma manera un chico que no tiene acceso a herramientas digitales básicas como es una computadora?

“El énfasis está en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad” dice Freire en su libro *Pedagogía del oprimido*.

Paulo Freire plantea la idea de la Educación como herramienta de transformación. ¿Cómo podría con-

vertirse la educación en una herramienta de transformación si no puedo repensar mis prácticas y salir del “piloto automático”, de las actividades que concibo realizar solamente de una manera posible?

Freire habla de una escuela como espacio para analizar, reflexionar y tomar conciencia acerca de la realidad. Cómo podría ser la escuela un espacio para analizar, reflexionar y tomar conciencia acerca de la realidad si no puedo como docente reflexionar y tomar conciencia de mi realidad como trabajadorx de la educación y como docente curricular, en una situación en la que todxs lxs docentes estamos expuestos, por el tema de la pandemia, al no respeto de los protocolos y lineamientos nacionales por parte del gobierno de la ciudad y especialmente como docente curricular teniendo que estar en contacto con una gran cantidad de burbujas, burbujas ya de grados completos en espacios en donde es imposible respetar el distanciamiento, teniendo que trabajar montón de horas en distintos establecimientos para llegar a tener un salario que alcance para algo. Sin horas de apoyo para planificar y cada vez más sobrecargada de trabajo extra como ser padlet, seguimiento de alumnos exceptuados, etc. Freire ponderó *“la capacidad del educador de tomar decisiones que transformen las realidades de los estudiantes, de preconcebidas y desesperanzadas en esperanzadoras y llenas de posibilidades”*. Creo que la misma idea debería guiarnos en nuestras realidades como trabajadores de la educación.

Freire habla también de pensar la escuela y los problemas de la escuela como reflejo de una sociedad. Este problema de falta de recursos, de desconocimiento de herramientas digitales, es un tema que creo que se subestima y que muestra una gran desigualdad en donde hay una enorme porción de la sociedad excluida. Se ve en la escuela esta profunda desigualdad y falta de oportunidades que padece la sociedad. Lo que vemos en las escuelas es un reflejo de la enorme desigualdad que padecemos, desigualdad que crece día a día.

En cuanto al “Compromiso con los oprimidos”, que plantea Freire como elemental, es importante tomar conciencia de la desigualdad social y la falta de acceso en la que vivimos y hacer todo lo posible desde nuestros lugares para cambiar algo.

Por otro lado, Freire habla de la comunicación en contraposición a la expansión de la cultura. La educación como intercambio de saberes. No soy yo la que conoce en mi área todas las canciones, todos los instrumentos, todos los géneros y estilos. No soy yo la que conoce la “verdadera” o “buena” música y las canciones que debemos abordar. Sino que todxs tenemos saberes, experiencias, conocimientos que aportar para un intercambio valioso en el ámbito escolar. Freire dice en *Pedagogía de la autonomía*: *“Saber que debo respetar la autonomía y la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber”*. Y esto es muy observable en la educación musical, en donde suele haber un corte abrupto entre los saberes y gustos de les alumnes y la música seleccionada por les docentes para trabajar dentro de la escuela.

Freire habla mucho del papel activo del alumnx. Creo que esto está muy relacionado con la autonomía, el alumnx apropiándose de distintas herramientas, teniendo una participación activa en el aprendizaje.

En cuanto al lenguaje, Freire le da un papel muy importante al análisis del lenguaje como sistema de la sociedad dominante que media en la comprensión del mundo. En este punto pienso que el lenguaje no es solo el lenguaje oral sino también el lenguaje gestual, el lenguaje actitudinal. La música es un lenguaje y no es lo mismo si el lenguaje es impuesto desde afuera, si como docente impongo qué se va a tocar, cómo, cuándo, con qué instrumentos, a que el lenguaje expresivo de la música sea una construcción colectiva, con aportes de todes, algo construido desde adentro y no impuesto desde afuera. Un lenguaje común, construido en comunidad. /



...“En 1964, después de ser condenado al exilio por la recién instaurada Dictadura Militar en Brasil y tras un breve paso por Bolivia, Paulo Freire llegaría a Chile invitado por Jacques Chonchol (futuro Ministro de Agricultura del Gobierno de Salvador Allende). Primero como asesor de INDAP, posteriormente a cargo de ICIRA (Instituto de Investigación y Capacitación de la Reforma Agraria), el pedagogo brasileño se dedicaría a implementar acá su método de alfabetización que unía «la lectura de la palabra y la lectura del mundo», método que en Chile sería bautizado como «Psicosocial», apoyando el proceso de Reforma Agraria y de Sindicalización campesina.”...

Tomado de Colectivo Paulo Freire en Chile
<https://colectivopaulofreire.cl/?p=267>

“El camino que recorremos es el de lograr la liberación personal de los individuos”, según Freire. “Hay que lograr la expulsión del opresor de dentro del oprimido” (Freire, *Pedagogía del oprimido*). Y cómo podremos entrar en ese camino si no es dejando de reproducir la opresión y tomando conciencia de nuestra realidad de oprimidxs.

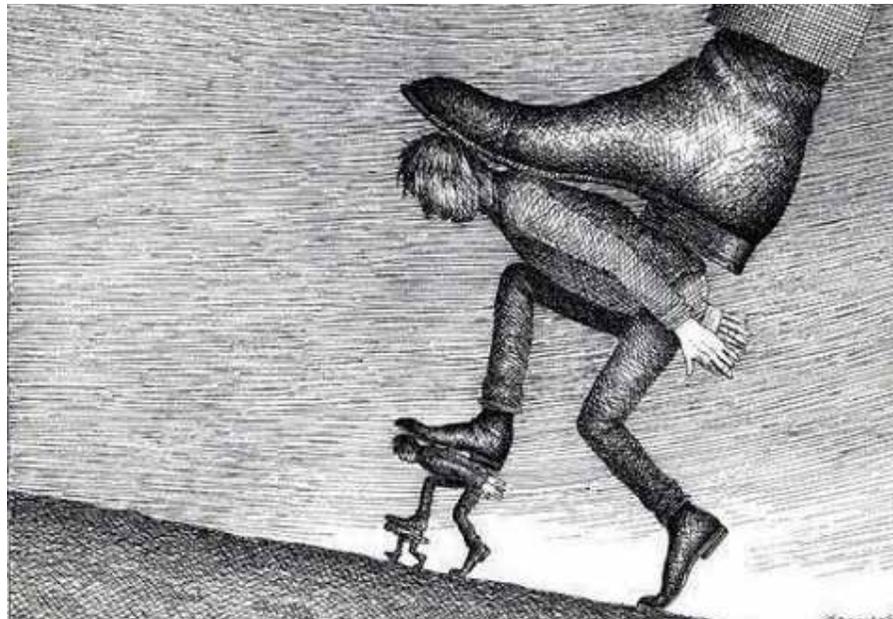


Imagen del libro “teatro del oprimido” de Augusto Boal.



Referencias bibliográficas

- *La educación como práctica de la libertad* (Paulo Freire)
- *Pedagogía del oprimido* (Paulo Freire)
- *Pedagogía de la Autonomía* (Paulo Freire)

II Encuentro - 26 de noviembre 2021

“...hay que defender el tiempo de la producción, del pensamiento, de la enseñanza, de la escritura, del encuentro, de esas cosas que el capitalismo dice que son pérdida de tiempo. Y eso es lucha, eso es tomar posición por una forma de vida, por una forma de vinculación. Nuestra arma es esa, nuestra arma es la cultura, es la búsqueda, es la ética y no tenemos que equivocarnos ahí.”

Lidia Rodríguez

XXVI Congreso Pedagógico UTE,

14 de septiembre 2021.



Themis Saccomanno

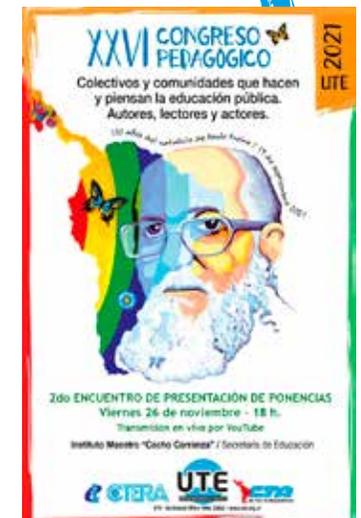


María Inés Mori

El segundo zoom del XXVI Congreso Pedagógico, realizado el 26 de noviembre, nos enriquece una vez más porque nos convoca a las relecturas de los escritos 2021. Son ponencias que nos invitan a pensar y opinar en torno a los tiempos que corren, agitados y urgentes. El hecho singular en todas las exposiciones tiene un denominador común, la pandemia en su máxima expresión, desnudando las fortalezas y debilidades del sistema educativo. Los incluidos, las cámaras y las desigualdades expuestas, la alienación versus la creatividad, el concebirnos como seres inconclusos educándonos permanentemente y lxs exceptuadxs, éstos han sido ni más ni menos algunos de los tópicos que se analizaron. Solo esperamos que los disfruten tanto como nosotrxs, porque dichos autores, lectores y actores fortalecen con su trabajo la educación pública.

Flavia Orlando y Florencia Boireau comparten en su escrito las estrategias de enseñanza y acompañamiento y la construcción de acuerdos que pusieron en juego como asesoras pedagógicas de Nivel Medio frente a los cambios producidos en este nuevo contexto.

Natalia Balbazoni y Silvia Rodríguez, por su parte, indagan sobre sus registros, exploran y se preguntan acerca de los vínculos y las interferencias en el marco de la pandemia y la virtualidad a partir de una encuesta realizada a docentes y estudiantes de distintos niveles. En su escrito, plantean la impor-





tancia de que estos temas sean abordados desde la ESI, para dar un espacio concreto de intercambio y soluciones a situaciones que no deberían pasarnos inadvertidas.

Christian Sordelli nos invita a pensar en el trabajo docente y nuestro compromiso de luchar contra la alienación a través de la transformación, permitiéndonos expresar nuestro espíritu crítico, pero fundamentalmente creativo, cuidándonos para poder cuidar a otrxs y ser parte de un colectivo renovado. El escrito se presenta como una conversación desde su experiencia en tutoría en Escuelas Medias.

Agustina de la Peña reflexiona sobre sus experiencias en Formación Docente a partir del concepto freireano de la educación permanente. Desde este lugar, revisa las prácticas en la Educación de Jóvenes y Adultxs y nuestro posicionamiento como profesionales de la educación, destacando la necesidad de ejercer nuestro rol desde un encuadre de horizontalidad pedagógica.

Finalmente, Florencia Varela, desde su experiencia en la excepcionalidad y el trabajo a distancia en el Nivel Primario, nos interpela sobre los desafíos de una escuela digital con sentido de justicia y mirada de largo plazo, que permita atender a la diversidad desde una dimensión colectiva.

Creemos que estas ponencias potencian la escritura como un proceso que nos desafía a renovarnos y a reflexionar críticamente, que invita a dialogar con las escrituras y estilos

de otros, fortaleciendo la propia autoría. Aunque la tarea de escribir se inscribe como una práctica individual tiene, también, una dimensión colectiva, nuestros escritos se registran siempre dentro de un conjunto más amplio de discusiones o reflexiones. Al mismo tiempo, como sugiere Florencia Varela durante el intercambio, *el Congreso posibilita hacer una pausa y ver hacia atrás nuestro recorrido; permite, como plantea Freire, un movimiento dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer*. Así, el Congreso, a través del acompañamiento del Colectivo y la publicación de las ponencias, construye comunidades de autores, lectores y actores que hacen y piensan la educación pública.

En este marco, el Congreso, como espacio pedagógico sindical de reflexión y acción sobre las propias prácticas, hace pública la voz de les docentes. Como afirmara Lidia Rodríguez en la apertura del 14 de septiembre: "...hay que defender el tiempo de la producción, del pensamiento, de la enseñanza, de la escritura, del encuentro, de esas cosas que el capitalismo dice que son pérdida de tiempo. Y eso es lucha, eso es tomar posición por una forma de vida, por una forma de vinculación. Nuestra arma es esa, nuestra arma es la cultura, es la búsqueda, es la ética y no tenemos que equivocarnos ahí".

Theris Saccomanno y María Inés Mori

Sec. Educación Artística

Colectivo Congreso

Palabras Clave

Estrategias de enseñanza y acompañamiento.

Espacios de intercambio.

Reflexión en acción.

Construcción de acuerdos.

Educación Secundaria //

De la inclusión a la realidad pandémica, relato de asesoras pedagógicas del Nivel Medio

FLORENCIA BOIREAU* Y FLAVIA ORLANDO**



Florencia Boireau

Introducción

El trabajo de asesoramiento implica enfrentar cotidianamente situaciones dentro y fuera del edificio escolar. En cuántas oportunidades intentamos ilusoriamente hacer previsible aquello que, por definición, tiene siempre algo de imprevisto. Sabemos mucho sobre la enseñanza, conceptualizamos en profundidad sobre el acto de aprendizaje, contamos con un repertorio de técnicas que nos habilitan a trabajar con el otro, nos preocupamos por desarrollar un diseño prolijo y cuidado hasta el detalle de aquello que nos proponemos hacer y, sin embargo, nada de esto alcanza para garantizar que el asesoramiento cumpla con lo previsto, sabemos que nuestra función es

trabajar al día. Pero desde el año pasado, el día a día pasó a ser minuto a minuto.

A mediados de marzo del 2020 nuestras escuelas se cerraron intempestivamente por el contexto mundial (Covid19). Salimos a emprender un viaje incierto de trayecto educativo, conteniendo distintas cuestiones de índole social, salud, tecnología, alimentación, entre otras. Teníamos mucho por hacer, pero desconocíamos el tiempo de este viaje y en cierta manera el cómo hacerlo.

Ya para agosto del 2021, nos proponemos escribir, analizar y reflexionar sobre este año y medio de quiebres institucionales, angustias, pérdidas y agotamientos varios.

* Profesora de Filosofía, Psicología y Pedagogía (IES N°1, Dra. Alicia Moreau de Justo). Licenciada en Ciencias de la Educación (UAI). Especialista en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana Ciencias Sociales - FLACSO). Especialista en Políticas de Infancia (Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta" - Ministerio de Educación). Especialista Superior en América Latina: Procesos y problemas de la Sociedad y la Cultura (CePA - Escuela de Maestros).

** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Licenciada en Tecnologías Digitales para la Educación (Universidad Nacional de Lanús). Maestría en Educación Superior (Universidad de Palermo). Educadora en Salud Sexual y Reproductiva (IPES, Hospital de Clínicas, UBA). Formadora de Grupos en el campo educativo y organizacional en Caridad Consultora RRLL. Docente Universitaria de la Diplomatura "Consultor Organizacional", Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Somos colegas hace años. Ambas fuimos creciendo desde el aula como Profesoras del área de Ciencias Sociales, atravesando diversos roles hasta establecernos, complementariamente, como Asesoras pedagógicas del Nivel Secundario. Actualmente desarrollamos funciones en la Región IV en el barrio de la Paternal, zona compleja de la Ciudad de Buenos Aires al tratarse de uno de los barrios con mayor vulnerabilidad de derechos en estudiantes jóvenes y adolescentes. Nuestra función trasciende el rol, resquebrajando el Reglamento Escolar y ubicándonos bajo la lupa de la inclusión y el sostenimiento de la educación junto a las familias que día a día contenemos, poniendo en práctica todo nuestro recorrido académico en Ciencias de la Educación, en Ciencias Sociales, en ESI, en TICs, en Políticas públicas y nuestro corazón, porque ¿qué es la educación sino un acto de amor, como afirmaba Paulo Freire?



Flavia Orlando

Nuestrxs docentes y nosotras (como asesoras) asumiendo los cambios constantes, repensando en varias oportunidades “las estrategias de enseñanza y acompañamiento” en este contexto actual. Pero no trabajamos solas, creemos plenamente en la construcción mutua del proceso de enseñanza de Freire, siendo sujetos transformados del proceso que conlleva y creciendo junto a la Comunidad educativa, bajo la mirada de una educación conjunta y en comunión.

Estrategias pedagógicas. Cambiar es difícil pero posible

En colaboración con las asistentes técnicas hemos logrado conquistar espacios de intercambio para el quehacer de “asesoramiento” y para fortalecer los equipos de conducción. Con el colectivo de asesores pedagógicos de la región IV, a lo largo del 2020 establecimos encuentros sincrónicos/aulas virtuales y capacitaciones, que potenciaron nuestra labor y escucha entre colegas, en un momento tan delicado de nuestro desempeño profesional.

Por eso decidimos hacer esta ponencia para el valioso XXVI Congreso pedagógico UTE 2021. Es el día de hoy donde nos seguimos preguntando qué estrategia elegir, combinando un mix de propuestas pedagógicas bimodales, presenciales y virtuales, con estudiantes en distintos formatos de acuerdo a la situación particular que se manifieste en cada familia, ya sean exceptuados, presenciales, virtuales, entre otros, debiendo sostener las escuelas atravesadas por distintas variables y realidades. Esbozamos las estrategias institucionales destacadas en nuestras escuelas¹:

- Favorecer la labor de los/as Coordinadores de áreas en clave de trabajo colaborativo para organizar y seguir el desarrollo de las propuestas pedagógicas (palabras asociadas a esta idea: delegar en los/as coordinadores, que el rol del coordinador/a no sea sólo de pasar

información sobre decisiones tomadas, etc.).

- Organizar la continuidad de los espacios curriculares del 2020 al 2021, considerando qué docentes serían los más apropiados para ello para estudiantes en proceso. En algunos casos, se prioriza que sea el mismo docente, y en otros que sean los/las docentes de este año.
- Utilizar el EDI para resolver las situaciones de no continuidad de espacios curriculares o darle un perfil más tutorial, según sean las necesidades institucionales (esta opción la tomamos en el ciclo básico para que la ausencia de tutores no sea tan notoria).
- Apoyar y fortalecer el trabajo del Equipo Tutorial para acompañamiento y seguimiento de las trayectorias escolares.
- Fortalecimos los canales de comunicación oficiales y efectivos particularmente para familias y estudiantes en proceso, que pueden no comprender qué espacios curriculares tienen en proceso y cómo deben acreditarlos. Creemos válido en este punto mencionar que el “cuaderno de comunicados” volvió a tener el peso que tenía antes de la pandemia. En nuestras escuelas muchas familias carecen de dispositivos tecnológicos para recibir comunicados vía mail institucional, así como acceder a las publicaciones en los Blog e Instagram.
- Utilizamos el espacio de taller de educadores para mejorar las propuestas y proyectos de enseñanza. Este espacio se sigue sosteniendo en ambas escuelas en el formato virtual, ya que resulta más enriquecedor para la población docente, siendo más práctico el pase de información y uso de tecnologías varias.
- Incluimos a los facilitadores pedagógicos digitales en

“Es precisamente la relación entre la dificultad y la posibilidad de cambiar el mundo lo que introduce la cuestión de la conciencia en la historia.”

Paulo Freire

1 / Escuela Comercial N° 24 DE 14 y Escuela Comercial N° 20 DE 14, ambas emplazadas en el barrio de Paternal. La distancia entre las escuelas es de quince cuadras. Las mismas son parte de la Región IV.

talleres de educadores y al servicio de las necesidades de generar propuestas virtuales.

- Avanzamos en diversificar y articular propuestas en espacios presenciales y virtuales sincrónicos y asincrónicos, con distintos usos para los diversos recursos tecnológicos (blog, mail, classroom, clases por meet, etc.), y en algunas situaciones recuperando, además, materiales ya producidos como cuadernillos con secuencias de actividades armadas con un criterio de progresión, etc.
- Abordamos la falta de conectividad de estudiantes brindando las computadoras en comodato, habilitando un espacio en la escuela con “guardia” de profesores que puedan guiar a los/as estudiantes (quedando todavía por resolver la situación de estudiantes sin acceso a internet en sus hogares).
- Armado de trayectos o planes personalizados, llamado plan de fortalecimiento de aprendizajes (agosto 2021) tarea que hemos asignado a los tutores para su seguimiento y puesta en acción.

Estas estrategias destacadas toman las experiencias transitadas y avanzan con algunas claves fundamentales tales como: el trabajo en espacios colegiados, la construcción de acuerdos y el trabajo pedagógico colaborativo entre docentes, fomentados y garantizados por equipos de conducción y asesores/as, que requiere a su vez el fortalecimiento del trabajo en equipo entre conducción y asesoras. Y son, por ello, puntos de apoyo fuertes para componer el escenario institucional y dar el marco para el diseño e implementación

de propuestas de enseñanza flexibles y adaptables.

Sin duda, desde el marco de la inclusión en el Nivel Medio, nos propuso recuperar estrategias y recursos conocidos (PAI², REMA³, PIA⁴, etc.) por el grado de apropiación que el equipo docente, en su heterogeneidad, tiene sobre ellos. Para, al mismo tiempo, volver a pensarlos teniendo en cuenta que toda estrategia depende del sentido y uso que le damos, las situaciones en las que esperamos que funcione, y que encontrará límites con algunos/as estudiantes. De allí, que nuestras escuelas pudieron desarrollar estrategias simultáneas para la diversidad de estudiantes.

Desde nuestro rol como asesoras, actualizamos y acordamos los criterios pedagógicos para la implementación de estrategias situadas en la realidad institucional de cada escuela y según las necesidades de los/las estudiantes. Por ejemplo: ¿cómo combinar los espacios de presencialidad y de virtualidad en función de la organización que se logró y que se va modificando por cierre de burbujas?, ¿qué sentidos tiene cada espacio?, ¿qué actividades y recursos disponer?, ¿qué espacios curriculares integrar en un PAI?, ¿se pueden integrar contenidos de 2019 y la unidad pedagógica 2020 – 2021 en un PAI?, ¿pueden los PAI aportar a disminuir barreras didácticas debidas a la primacía de lo disciplinar, y que pueden verse aumentadas en el contexto actual?

Tras pensar en estrategias pedagógicas para nuestros estudiantes, nos sumamos a pensar junto a Paulo Freire en los oprimidos de hoy, en esos “nadies”. Su pedagogía fue una construcción desde la praxis; pensaba mientras andaba, y mientras andaba junto a los desposeídos de todo, los desa-



2 / Las siglas PAI corresponden a “Proyectos de Aprendizaje Integrado”, que corresponde al trabajo interdisciplinario de varias asignaturas para abarcar contenidos académicos desde distintas miradas curriculares.

3 / El REMA corresponde con “Recuperando Materias”. Comenzó siendo exclusivamente de Matemática (“Recuperando Matemática”) para luego expandirse como proyecto intensivo de recuperación a modo de Previas por parcial de las asignaturas pendientes de aprobación, correspondiente de forma exclusiva a las materias previas.

4 / En PIA o “Período de Intensificación de aprendizajes”, las/os estudiantes pueden recuperar los espacios curriculares no promocionados a través de trabajos complementarios a los brindados a lo largo del período a evaluar.

“enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”

Paulo Freire

Freire nos invita a pensar que la pedagogía es política y la política es pedagógica. La pedagogía como política de reflexión y acción y la política como pedagogía de transformación.

rrapados del mundo, como los definía. Creaba la pedagogía de hombres y mujeres oprimidas. No delante ni detrás, sino junto al hacer de personas luchadoras, los condenados de la tierra, favelados, indígenas, afrodescendientes, blancos pobres.

Creemos que un aspecto esencial a considerar en este escrito merece ser leído teniendo presente lo que él mismo decía en cuanto a que no repitiéramos su pensamiento sino que lo recreáramos, lo rehiciéramos, no a la luz de nosotros sino del mundo y de las circunstancias históricas en las que nos lográramos situar. Menuda tarea de asesorar con las convicciones de Paulo Freire, por eso en cada espacio áulico y en nuestro quehacer pedagógico nuestra tarea es la de tener presente.

La educación a la que llamó bancaria sigue siendo la educación que ignora a los educadores, a los pueblos originarios, a los pueblos afro, a los trabajadores, a los desocupados, a los inmigrantes pobres. En sus palabras, es la que se ofrece a los educandos, con el propósito de recibirlos, guardarlos y archivarlos.

Es la educación de la sociedad del espectáculo neocolonizador, profundamente enraizado en nuestras subjetividades, que desconoce la identidad cultural de los pueblos, la naturaleza, el cosmos, las actividades productivas de los colectivos aborígenes, de las cooperativas, de los talleres de telares.

En cambio, la educación liberadora, la educación problematizadora, la educación dialógica que propone el pedagogo brasileño es el sustento para romper hoy con el colonialismo y el neocolonialismo, que trajo consigo el patriarcado al que enfrentan hoy los movimientos feministas y LGTB en gran parte del mundo.

A modo de cierre

Como bien expresa el pedagogo chileno Jorge Osorio Vargas, en el mundo de la pandemia se vive en la extrañeza, en la inseguridad y en la incertidumbre. Al mismo tiempo que la pandemia desnuda las desigualdades y las injusticias ya existentes, nos enfrenta al desafío de dar cuenta de cómo las personas y comunidades construyen estrategias a los riesgos que vivimos. La excepcionalidad de la pandemia es un agregado a la falta de vivienda, de salud, de educación, de posibilidades de vivir en un vecindario con dignidad básica.

Hemos aprendido sin duda a trabajar en equipo, a complementarnos con el otro, sea cual fuera el rol; docentes trabajando entre sí, acompañados por el Departamento de orientación escolar y reconocidos por el Equipo de Conducción, construyendo trayectos complementarios que resignifiquen los aprendizajes y reconozcan la diversidad a la que debemos acompañar en este ciclo continuo 2020-2021.

Recordando a Paulo Freire, quien aún sigue impactándonos con su frase *“enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”*, la mayor transformación de esta pandemia vino para quedarse. Nos ha enseñado a romper las barreras de la verticalidad, acompañándonos y ayudándonos entre todos los miembros de la Comunidad educativa en la que estamos inmersos. Ya no somos los mismos, somos más empáticos y humanos.

De todos modos, gran parte de nuestra tarea es seguir acompañando y transformando junto a los docentes, las prácticas educativas obsoletas. Nuestro desafío es constante ya que no es automática la toma de conciencia, innovación de parte de los pibes y docentes. Sin duda Freire, nos invita todo el tiempo a pensar utópicamente y a no bajar los brazos.

Con este contexto y con esta posibilidad de repensar en lo que esperamos desde nuestro rol y qué espera el profesor en sus aulas bimodales, tenemos que reconfigurar la educación, acompañando en estas nuevas propuestas proponiéndonos disminuir las resistencias que generan las disposiciones y resoluciones inmediatas, en especial aquellas que cambian radicalmente y sobre la marcha la dinámica áulica. Tal vez es otro elemento que sirve para actualizar las expectativas que tenemos, dejándonos sabor a poco el reglamento escolar y debiendo a cada instante revisar la Resolución 93, como si la pandemia nos obligara a desempolvarnos las tradiciones arcaicas.

Lxs estudiantes que actualmente están varados en situaciones complejas, con materias previas, con asignaturas en proceso, los que no ven la hora de que llegue el otro día para socializar con sus compañerxs en la presencialidad, los que vuelven a la escuela por la vianda, como los que aún

no han vuelto, para todxs estamos dispuestas a darles una mano, consecuencia de una escucha activa que los considere como sujetos activos de derechos.

Este Congreso nos ayudó a tomar nuevamente las palabras tan reales de Paulo Freire, que toman en cuenta al otro; el trabajar en conjunto corresponde con la mejora educativa y es de alguna manera la razón humana en todo esto. La utopía del ser humano que colabora y se escucha entre sí nos llevó en pandemia y con distancia social a darle un nuevo sentido, a conectarnos sin vernos y leernos como fuente de todo aprendizaje. Aún nos queda seguir reflexionando en acción, no detenernos en las reflexiones académicas de los encuentros colegiados, sino haciendo la diferencia con algo trascendental: seguir llevándolas a la práctica y saber que estamos los docentes, los pibes y nosotras las **asesoras pedagógicas.** //



Referencias bibliográficas

- Bracchi, C. y Gabbai, I. (2013). *Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho* en Kaplan C. (Dir.). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- *Criterios para la implementación del Proyecto de aprendizaje interdisciplinario para el Nivel Secundario*.
- Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Ley 26.206 de Educación Nacional.
- *Lineamientos sobre la organización y evaluación del año escolar 2021 en el Nivel Secundario*.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del Asesor*. Paidós, Buenos Aires.
- Osorio Vargas, J. (2017). *Ocho ideas sobre formación ciudadana y escuelas para la democracia: un planteamiento post movilización pingüina*. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (4), 41-46. <https://doi.org/10.25074/07195532.4.499>
- *Plan pedagógico para la evaluación remota*.
- Resolución CFE N° 93/09.
- Rodríguez Jourdan, G. (2021). *En el centenario de Paulo Freire, una lectura en tiempos de pandemia*. Contraeditorial. Recuperado de: <https://contraeditorial.com/en-el-centenario-de-paulo-freire-una-lectura-en-tiempos-de-pandemia/>

Palabras Clave

Pandemia.

Virtualidad.

Apagado de cámaras.

Exploración de vínculos e interferencias.

ESI

Educación de Jóvenes y Adultos // Educación Superior // Curriculares //

UN ABORDAJE DE LA PROBLEMÁTICA DEL USO DE CÁMARAS EN LAS CLASES VIRTUALES

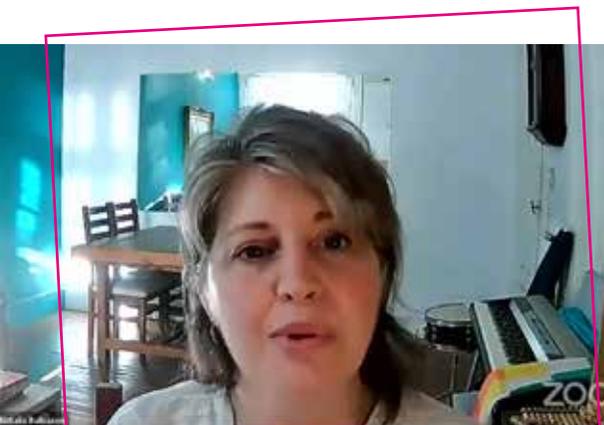
NATALIA BALBAZONI DE LAJONQUIERE* Y SILVIA RODRÍGUEZ**

Introducción

El ejercicio de la docencia en un contexto de pandemia mundial nos induce a problematizar nuestra práctica profesional con especial atención. Participar en este XXVI Congreso Pedagógico nos posibilita compartir con colegas nuestras experiencias docentes en esta coyuntura tan particular. “*Es pensando la práctica como aprendo a pensarla y practicarla mejor*”, nos dice Freire en su novena carta en “A quien pretende enseñar”. Aquí estamos nosotras, con vestigios de incertidumbre y perplejidad, aún luego de tantos meses de transitar la docencia en condiciones de pandemia, pensando y buscando vislumbrar un panorama de búsqueda de soluciones, atajos y estrategias que nos permitan continuar con nuestra tarea de la mejor manera. Somos dos docentes de Escuela Pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, compañeras de militancia sindical y cursantes de la Licenciatura en Educación, Políticas Públicas y Organización del Campo Pedagógico en UMET. Escribimos la presente ponencia en el proceso de escritura del Congreso, previamente a la vuelta a las clases presenciales.

Entendemos que ejercer la docencia desde la virtualidad responde a garantizar un derecho que está por encima de cualquier otro y es la defensa de la vida. Nos toca adaptarnos a este contexto y afrontar las diferentes dificultades que surgen en relación a este nuevo escenario. Partiendo de la

noción que nuestro país adscribe a la Convención Internacional de los Derechos del niño, niña y adolescentes, y que esto nos ubica en un lugar en el que la educación pública y gratuita es un derecho, cabe problematizar cada vez que sea posible, cómo ese derecho puede constituirse de manera adecuada y buscando las mejores condiciones para que se produzcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Muchas de las problemáticas con las que nos vamos encontrando al ejercer la docencia en virtualidad tienen que ver con cuestiones que exceden nuestras posibilidades y responsabilidades. Si algo logró la pandemia fue desnudar las enormes desigualdades sociales que atraviesa nuestro alumnado. Esas desigualdades también nos atraviesan a nosotras, maestras y profesores. La precariedad laboral docente nos encuentra trabajando con dispositivos obsoletos y sin acceso a la virtualidad de manera gratuita. Esa misma realidad alcanza a nuestros estudiantes que se ven muchas veces en la necesidad de usar los datos móviles de sus teléfonos celulares para acceder a las clases virtuales por no tener internet en sus hogares, o peor aún, están quienes -ya sea por falta de dispositivo o por falta de conexión a internet- no cuentan con la posibilidad de asistir a ellas. Desde nuestra militancia sindical hemos participado activamente para que se distribuyan computadoras y se facilite el acceso a internet especialmente en las zonas más desfavorecidas. Sin embargo, desde el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires una y otra vez hubo negativas a esta posibili-



Natalia Balbazoni de Lajonquiere

* Profesora de Artes en Música-Etnomusicología, especializada en Educación Popular. Docente en Escuela de Música N°12 D.E.19 (Cátedra de Instrumentos Autóctonos) y Prof. de Música en Colegios de Educación Media Comercial N°4 D.E.3 Baldomero Fernández Moreno y Colegio N°7 D.E.3 Juan Martín de Pueyrredón. Delegada Sindical UTE desde 2019 hasta la actualidad.

** Docente de Nivel Primario. Estudiante del CCC en Educación en la UMET. Maestra de Grado en la Escuela N°5 “Vicente López y Planes” D.E. 20 de la República de Mataderos.

dad, dejando incluso tristes antecedentes tal como el caso del Supervisor sancionado por entregar tarjetas de acceso a internet a estudiantes que no contaban con este recurso, en octubre del año 2020.

Otra problemática que visibilizó la pandemia es la poca preparación que tenemos muchos de los docentes en el uso de las tecnologías. Hemos logrado parcialmente a lo largo de estos meses capacitarnos para aprender a usar aplicaciones, programas y aulas virtuales. Sin embargo, más allá de estas cuestiones generales, hay dificultades que aparecen ligadas a la práctica en sí, que nos invitan a reflexionar y buscar las razones que operan tras ellas, tal es el apagado de las cámaras en el transcurso de las clases virtuales.

Se está haciendo recurrente en los intercambios con colegas, y discusión casi obligada en las reuniones laborales, problematizar acerca de esta situación que estamos observando y ante la que no sabemos muy bien de qué manera proceder. ¿Por qué nuestros estudiantes apagan la cámara durante las clases virtuales? ¿Esto afecta la apropiación e intercambio de saberes? ¿Afecta la manera de vincularse entre docentes-estudiantes y en la dinámica grupal? ¿La escuela debería intervenir al respecto? ¿Los docentes deberíamos tomar alguna medida? Ponemos en diálogo nuestras voces con la de algunos docentes y alumnos con la idea de dejar un testimonio de nuestra experiencia áulica y el diálogo abierto en busca de respuestas compartidas.

En marzo de 2020, nos fuimos de nuestras escuelas buscando alternativas para que los estudiantes puedan seguir en la escuela, ya no de manera presencial pero sí con diferentes modalidades de clases. En una primera etapa estableciendo comunicación y enviando clases escritas por mail, luego con la producción de videos para que puedan tener la imagen y la palabra de sus maestros nuevamente; más tarde con clases subidas a diversas plataformas en las que se combinaban las tareas escritas con los videos grabados (classroom, Mi Escuela, etc.) y finalmente con aulas

virtuales por Zoom o Meet. Fue en este momento en que les docentes, que veníamos de empezar a superar la incomodidad que nos producía la novedad de grabarnos dando clases, nos encontramos con que muchos de nuestros estudiantes mantenían sus cámaras apagadas. Esta situación comenzó con el inicio de las clases virtuales y lejos de modificarse se fue generalizando y consolidando, provocando desconcierto y diferentes modos de interferencia dentro de la dinámica áulica, ya que no imaginábamos que nuestros estudiantes, tan propensos a pasar largas horas conectados a las redes, iban a rechazar verse proyectados en las pantallas.

Desarrollo

Sabemos que el uso de dispositivos virtuales trae aparejadas muchas situaciones no siempre sencillas de resolver. Muchos docentes nos hemos visto en la necesidad de capacitarnos para poder utilizar los dispositivos tecnológicos, aprendimos a usar aplicaciones para adecuar la tarea, y hemos ido también “aprendiendo sobre la marcha”. Frecuentemente nos vimos sin espacio de almacenamiento, pagando suscripciones para acceder a ciertas herramientas o buscando el lugar de nuestros hogares en donde hay mejor señal para que la clase no sufra interferencias. De nuestra parte, seguramente cada uno hace lo que está a su alcance para intentar brindar lo mejor con las posibilidades con las que contamos. En resumen, hay problemáticas del contexto concreto que podemos identificar y resolver fácilmente.

Otros aspectos de los entornos digitales involucran situaciones menos concretas y decodificarlas implica una mirada en el plano de lo perceptivo: no podemos desconocer el entramado de vínculos subyacentes y las subjetividades que se producen de uno y otro lado de la pantalla. La Lic. Ana Campelo en su libro “Bullying y criminalización de la infancia; cómo intervenir desde un enfoque de derechos” nos dice que:



Silvia Rodríguez



“...la posibilidad de encontrarnos en el espacio virtual nos plantea problemas inéditos, que desafían lo escolarmente instituido” y que “la noción del otro como nuestro semejante, es decir, aquel diferente a uno mismo, pero con idénticos derechos, es una construcción, un proceso”.

Ana Campelo plantea, además, en su mencionado libro, acerca de los vínculos que hay en las relaciones con el otro, que “el otro” es un enigma, y eso hace que depositemos afuera presupuestos que tienen que ver más con nosotros que con el otro.

Para acercarnos a esta problemática realizamos una encuesta, destinada a docentes y estudiantes de la ciudad de Buenos Aires, de diferentes niveles, para indagar motivos, reacciones y sentires, y poner en diálogo estos aportes con la mirada de algunos autores que se acercaron a estudiar los escenarios que se producen cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan de manera virtual. Las mismas fueron realizadas durante las dos últimas semanas del mes de junio de 2021.

¿Qué preguntas planteamos a docentes y estudiantes? En términos generales las preguntas apuntaron a conocer los motivos por los que nuestros estudiantes apagan las cámaras durante las clases y si consideran que esto afecta el vínculo con docentes y pares y su aprendizaje. A su vez, a los docentes les preguntamos por qué consideraban que esto ocurría, y si esto impacta negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En las respuestas de los docentes aparecen estos vestigios de suposiciones, en donde se pueden vislumbrar proyecciones en las que depositan en sus estudiantes ciertos prejuicios que los llevan a especular

con razones que, a la luz de las respuestas de los jóvenes, no se responden necesariamente.

Una de las preguntas relevadas en la encuesta da cuenta de esto: cuando se les pregunta a los docentes por qué creen que sus estudiantes apagan la cámara, las respuestas en general apuntan a cuestiones de vergüenza a mostrarse o mostrar la casa; y en menor medida a comodidad o problemas de conectividad.

Al consultar a los estudiantes por qué apagan sus cámaras o por qué creen que las apagan sus compañeros, las respuestas arrojan un amplio abanico de situaciones que abarcan las mencionadas por los docentes pero además algunas que no fueron contempladas: posibilidad de que sean vistos otros miembros del grupo familiar, porque mientras escuchan la clase están además comiendo o realizando otra actividad, porque no funcionan adecuadamente los dispositivos, pero aparece además en no pocas oportunidades que la cámara les produce cansancio, o que el apagarla los relaja.

Por otro lado una docente plantea una situación que no fue considerada por otros docentes ni por nosotras: hay jóvenes que han experimentado que al prender la cámara son grabados y luego su imagen es utilizada para hacer bromas o directamente bullying en las redes sociales que comparten.

Nuevamente es una docente quien en relación a la posibilidad que los jóvenes sean acosados y hostigados porque su imagen sea llevada a otro contexto nos dice que considera fundamental que estos temas sean abordados desde la Educación Sexual Integral (E.S.I.), para dar un espacio concreto de intercambio y soluciones a una situación que no debería pasarnos inadvertida.

Analizando las respuestas docentes y nuestra propia mirada, es bastante marcado el interés que expresan/expresamos en respetar la postura del estudiante que apaga la cámara. En general la actitud es contemplativa de la situación excepcional que estamos atravesando y no hay estadísticas de establecimientos que obliguen al uso de cámaras. Sí aparece el pedido docente ya que lo consideran importante para favorecer la comunicación, el vínculo y “controlar” que hagan las actividades.

El Prof. Jeremy Bailenson, Director del Laboratorio Virtual de Interacción Humana de Stanford (EEUU), realizó una investigación indagando cómo afecta psicológicamente a las personas este incremento exponencial de virtualidad pensando especialmente en Zoom y videoconferencias, con resultados publicados en la revista “Technology, Mind and Behavior” (23/02/2021) donde se detallan varios factores que provocan fatiga al realizar Zoom. Esos factores son: un contacto visual cercano permanente, un campo visual reducido, vernos a nosotros mismos permanentemente en tiempo real y finalmente un cansancio por tener que acompañar gestualmente los diálogos con movimientos de cabeza u otros gestos que denotan interés y atención.

Basta leer estas consideraciones del equipo de Bailenson para realizar un paralelismo con nuestra práctica cotidiana en virtualidad. No podemos sino coincidir plenamente con estas observaciones que vivenciamos en menor o mayor medida según el propio margen de tolerancia a estos factores. Uno de los comentarios que suelen circular en las conversaciones con nuestros círculos de compañeros, es el cansancio mental que produce la seguidilla de clases virtuales.

↓ Poder desentrañar las causas puede ser una mane-

ra de reducir el malestar docente y estudiantil para sobrellevar de la mejor manera el tiempo que haya que transitar con esta modalidad.

¿Quién no ha sentido, en contexto de algún zoom, cansancio al sostener la mirada, la sonrisa, la aprobación hacia el interlocutor? ¿Qué docente no ha percibido el esfuerzo vocal de hablar y tratar de traspasar los límites de la pantalla para superar los obstáculos de la conectividad fluctuante? Por no mencionar el entumecimiento muscular que provocan las largas horas de clases sin movilidad corporal más que la que se produce en el rostro. También creemos importante considerar el estrés que produce la exposición a hablar en público cuando no se está acostumbrado, especialmente lo vemos en adolescentes que están comenzando el nivel secundario o en les niñas que cambian de grupo o colegio y no tienen un vínculo establecido con sus pares y su maestra/o.

Hablar ante la mirada permanente de muchos otros también deberíamos considerarlo como una situación potencialmente movilizante para muchos, y de ser necesario, algo a construir.

Nuestra intención es que el vínculo pedagógico pueda establecerse de la mejor manera y en las circunstancias que se nos presentan. El desafío es prestar atención a las señales, palabras e incluso ausencias de nuestros estudiantes, para comprender las motivaciones y estar a la altura de las circunstancias, sin llevar a un plano de tensión innecesario la dinámica de clases.

Al igual que nuestras compañeras, queremos recuperar las palabras de quien fue nuestra secretaria general de CTERA, Stella Maldonado:

“El trabajo colectivo es mucho más que un empleo: es la posibilidad de transformar la materia, las ideas y las relaciones humanas. No queremos educar para el empleo flexible y para ser objetos de políticas compensatorias focalizadas. Queremos educar y educarnos para ser sujetos de la transformación del orden social injusto en que vivimos”. (Amancay Benetti y Paula Galignana, “Colectivo Docente... Nuestras resistencias pedagógicas”, Congreso Pedagógico UTE, 2018).

Conclusiones

A través del presente trabajo de indagación hemos podido acercarnos a la temática del apagado de cámaras durante las clases virtuales, situación que provoca inquietud en no pocos docentes, y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en tiempos de clases en entornos digitales.

En una primera instancia tuvimos una cantidad de supuestos que a esta altura estamos reconsiderando. Uno de ellos fue que para mejorar las prácticas era conveniente solicitar a les estudiantes que realicen sus clases con la cámara prendida. Sin embargo, esta actitud podría ser, a juzgar por las respuestas de nuestros entrevistados, un nuevo motivo de interferencia. En este caso, el encendido permanente y obligatorio puede producir en les niñas y jóvenes tal como se está investigando y como ellos expresan, situaciones reales de estrés, cansancio y sobrecarga emocional. Una alternativa podría ser la reducción del tiempo de exposición, aspecto en el que sería importante se involucren las conducciones de los establecimientos educativos y el Ministerio de Educación para posibilitar acuerdos.

Hemos visto que les docentes se muestran atentos a proteger la intimidad de les jóvenes, la no invasión de su ámbito familiar. Posiblemente, a partir de los dichos de la docente

| PERSONALES | MOTIVOS | |
|---|--|---|
| | GENERALES | TÉCNICOS |
| No quiero que me pregunten. Por vergüenza. Me estresa mirar la pantalla. Estoy incomodx. Estoy aburridx. Estoy cansadix. Para concentrarme. Estoy trabajando. No es obligatorio. Nadie la prende. No tengo ganas. | Salgo de escena. Tomar agua o comer. Ir al baño. Recién me levanto. Cuestiones familiares. Cuestiones domésticas (limpiar-cocinar) Realizar otras tareas. Familiares en la misma habitación. No estoy en casa. | Mala conexión. Problemas con el dispositivo. |

“¿Por qué apagás la Cámara?”. Encuesta destinada a docentes y estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires, de diferentes niveles. Junio de 2021.

que menciona casos de acoso con imágenes “capturadas” de estudiantes durante las clases, sería importante reforzar este aspecto a través de la E.S.I. en relación al cuidado que tienen que tener los jóvenes entre ellos, respetando la integridad de cada compañero y docente de la misma manera que debieran ser cuidados y respetados.

Otro aspecto a considerar es la opinión de los docentes en torno a la actitud de las instituciones en donde trabajan, y si estas abrieron espacios de diálogo o tomaron medidas concretas en relación al uso de las cámaras. Varios respondieron que no, ya que no se contaba con ningún marco legal que lo reglamentara. En relación a esto, otro docente manifiesta la importancia de tratar este tema desde una construcción con la comunidad educativa, en donde los Consejos de Grado podrían ser fundamentales para implementar Acuerdos de Convivencia Digital.

Finalmente, mencionamos que un aspecto que aparece en las encuestas es la preocupación sobre la construcción de aprendizajes en la virtualidad. Los colegas presuponen que este no se vería totalmente afectado, pero sí impactado. Se preguntan/nos preguntamos si realmente es necesario constatar que hay una persona que nos “ve” y “escucha” para que la construcción de conocimientos e intercambio de saberes se produzca. Están, pero no podemos verlos, están, pero no se ven entre ellos y entonces se

limitan las posibilidades de retroalimentación e intercambio, la clase se acerca más a un monólogo. El ver y ser visto, que son roles que se alternan en el espacio escolar de manera permanente, se diluyen. En la virtualidad se da lugar a otra manera de ser y estar.

Por su parte los estudiantes expresan que tener la cámara apagada no interfiere en el aprendizaje de contenidos: “...la cámara no define tu aprendizaje, lo único que cambia sería la relación que puede surgir entre alumnos y profesores para conocerse”. Otro testimonio expresa que “solo enriquece el intercambio entre compañeros o con el docente”, “solo es bueno tenerla prendida (la cámara) para vernos, pero no afecta el aprendizaje”, o “...creo que repercute negativamente en el vínculo humano que intenta subsanar la sincronicidad en virtud de la virtualidad”.

Asumiendo lo expresado por los alumnos y docentes en relación a la cámara apagada, sus respuestas nos ayudan a constatar que la docencia es un ejercicio esencialmente compartido, donde quien enseña tiene un rol de facilitador, movilizador de los aprendizajes. Quien llena el espacio educativo es quien estudia, quien aprende y con quienes aprendemos a enseñar por medio de interacciones.

Este trabajo de indagación no pretende ser un reflejo único y acabado de una circunstancia que tiene múltiples variantes y se va intercalando y/o coexis-

tiendo en algunos casos con la presencialidad. Una de las cosas que nos ha traído la pandemia es la plasticidad de adaptarnos a los modos posibles de dar continuidad pedagógica a nuestros estudiantes, siempre priorizando su derecho a la educación en las mejores condiciones posibles. Es la posibilidad de compartir con colegas la necesaria reflexión sobre nuestra práctica, con una intencionalidad de siempre mejorarla junto a la experiencia compartida de los distintos actores de la comunidad educativa.

Independientemente de las interferencias que pueda provocar el apagado de las cámaras, sostenemos que la virtualidad es la manera de garantizar en nuestros estudiantes el derecho a la vida. Consideramos de la mayor importancia que las autoridades del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires garanticen la vacunación a docentes y estudiantes y hasta tanto esto no sea posible, garantice las condiciones para que todos nuestros estudiantes tengan acceso gratuito a clases virtuales.

“La salida es político-pedagógica” decía Paulo Freire. A 100 años de su nacimiento reivindicamos su legado por una educación emancipadora e intentamos acercarnos a ese ideal que representa para todos nosotros la docencia, en la esperanza de contribuir a la construcción de un mundo mejor. //



Referencias bibliográficas

- Campelo, A. (2017). *Bullying y criminalización de la infancia; cómo intervenir desde un enfoque de derechos*. Noveduc, Argentina.
- Prieto, M. (2021). *Investigadores de Stanford identifican cuatro causas de la 'fatiga del Zoom' y aportan soluciones*. Disponible en: <https://smart-lighting.es/investigadores-stanford-identifican-causas-fatiga-zoom/>
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, Argentina.
- Benetti, A. y Galignana, P. (2018). “Colectivo Docente... Nuestras resistencias pedagógicas”. Congreso Pedagógico UTE.

Palabras Clave

Trabajo docente.

Malestar laboral.

Alienación.

Conciencia educadora
revolucionaria.

Educación Secundaria /

Nuestro compromiso de luchar contra la alienación

CHRISTIAN ALEJANDRO SORDELLI*



Christian Alejandro Sordelli

Introducción

La problemática de la alienación nos interpela copiosamente de forma singular en nuestra cotidianidad. Esta cuestión es visibilizada por Paulo Freire quien despliega una noción de la Educación como el camino posible hacia una transformación de la realidad. Tanto en sus textos de juventud, como en sus escritos de madurez, insiste en la necesidad de generar una “educación crítica y criticista”, es decir una “educación liberadora”, en contraposición a aquella que se constituye como una “domesticación de las masas”, “educación bancaria” o “transitividad ingenua” (Freire, 1997, 2002 y 2005). En su trabajo “Pedagogía del Oprimido” señala que este proceso sería posible a través de una revolución educativa, un cambio manifestado principalmente en la figura del profesional de la educación, a quien ilustra en términos de “Liberador Revolucionario”. Asimismo, plantea las siguientes ideas en referencia al compromiso del mismo con la sociedad:

“La primera condición para que un ser pueda ejercer un acto comprometido, está en que éste sea capaz de actuar y reflexionar. Sea capaz de, estando en el mundo, saberse en este estar en el mundo. Saber que, si la forma de su estar en el mundo condiciona la conciencia de este estar, es capaz, sin embargo, de tener la conciencia

de esta conciencia condicionada. Es decir, es capaz de intencionar su conciencia a la propia forma de estar siendo, que condiciona su conciencia del estar.”

(Freire, 2002: 3)

Entonces nuestro compromiso como docentes se basa en reflexionar y actuar, intencionando nuestra conciencia que está afectada o condicionada por el mundo en el que vivimos. Considerando lo anterior, el propósito de las siguientes líneas será el de reflexionar sobre algunas dinámicas que afectan nuestra forma de “estar en el mundo educativo”, impidiendo que podamos intencionar nuestra conciencia hacia una conciencia educadora revolucionaria, y fomentan una realidad de alienación. No obstante en primer lugar resulta preciso considerar que el concepto “alienación” se ha diversificado a la luz de múltiples autores que ampliaron las connotaciones del término y de importantes investigaciones provenientes fundamentalmente de la filosofía, la sociología y el psicoanálisis, por lo que es posible encontrar posturas disímiles en torno a esta idea. Por lo tanto, no solo es necesario reconocer la complejidad de la problemática, sino también delimitar aquello que nos implica la categoría polisémica “alienación”.

Aquí pretendemos presentar y discutir algunas cuestiones que propician la falta de control sobre nuestra labor, ge-

* Licenciado en Artes Musicales (UNA); Diplomado en Dirección (UFASTA) y en Comunicación (UCES) de Instituciones Educativas. Docente de Nivel Medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Coordinador de Tutorías en E.E.M. N° 5 D.E. 15 “Monseñor Angelelli”.

nerando un trabajo automatizado, incluyendo aquellos padecimientos que tornan tediosa la tarea, produciendo estados graves de angustia, frustración y aturdimiento mental. Seleccionaremos factores que fomentan nuestra alienación –como los embates del poder y la aceleración social– e intentaremos explorar en la dialéctica freiriana con el objeto de subrayar perspectivas posibles de superación de esta problemática.

El poder que nos aplasta

Entre las corrientes de pensamiento que se han referido a la cuestión de la alienación, podemos destacar la Teoría Crítica expresada a través de los distintos exponentes de la escuela de Frankfurt, que han utilizado el término en la época de la llamada “sociedad de masas”, explorando en los mecanismos por los que ciertas clases dominantes ejercen su poder opresor. Asimismo, la Teoría Clásica desplegada por Max Weber (2002) nos aporta claros conceptos acerca de las formas por las que las instituciones educativas se encuentran influenciadas por el poder –entendido este último como el Estado, el poder económico y la iglesia– y sobre las maneras por las que se extiende su opresión dominante a través de la burocracia moderna en la esfera educativa. En similar sentido, Paulo Freire desarrolla aspectos centrales de su propuesta teórica, cuando señala que la opresión del sistema de poder pretende instalar una “sociedad objeto”, con el único fin de perpetuar su dominación y extenderla hasta los territorios más recónditos del cuerpo social (Freire, 2002 y 2005). Las líneas teóricas esbozadas sucintamente hasta aquí nos resultan más que suficientes para visibilizar que el poder requiere y prefiere a un trabajadxr de la educación alienadx, sometidx. Un educadxr-objeto que pueda reproducir esta condición en lxs educandxs. Retomando el término de “domesticación” que

propone nuestro pedagogo brasileño, podemos encontrar una relación entre las ideas aportadas por Frederick Nietzsche, en referencia al “hombre domesticado”, que nos permite una metafórica vinculación entre las dinámicas dominantes que se le imponen al docente de la actualidad, con las atroces prácticas de domesticación animal que se le imponían antiguamente –y en algunos casos se siguen realizando– a los animales de un circo, con el objeto de someterlos a la voluntad de lxs domadores.

“Llamar a la domesticación de un animal su ‘mejoramiento’ suena casi a burla sangrienta. Quien sabe lo que ocurre en los circos de animales, desconfía que en ellos sean ‘mejoradas’ las bestias. Se las debilita, se reduce su peligrosidad, se las convierte por el efecto depresivo del miedo, por dolor, herida y hambre, en bestias morbosas. Pues dicen: lo mismo ocurre con el hombre domesticado.”

(Nietzsche, 1888: 28)

De la misma manera en que lxs domadores de un circo sometían a sus bestias a través de golpes y castigos, de forma similar el poder ejerce su opresión dominante a través de sus dinámicas cotidianas sobre lxs trabajadores de la educación, con el único objetivo de que nos encontremos alienadxs. Es entonces donde se comprende que no son casuales cuestiones como los diversos recortes salariales acaecidos en los últimos años, la pérdida del poder adquisitivo a causa de la desvalorización del salario producto de la inflación, las demoras en los cobros a causa de las cadenas administrativas burocráticas, así como también la proliferación de las tareas que se le imponen al educadxr en la actualidad –y que debe afrontar en soledad a causa de los vacíos sistémicos que produce un Estado ausente–, la precarización laboral sostenida por décadas, así

como también las decisiones que el Ministerio toma sin tener en cuenta en lo más mínimo a la comunidad educativa (considerándola como un colectivo-objeto disponible para sus intereses).

A estas circunstancias podríamos adicionar las campañas de desprestigio del docente, que a través de una recurrente semiótica sugestiva pretenden instalar representaciones sociales negativas acerca de la figura del docente en la sociedad. Es entonces donde adquiere una relevancia superlativa ser conscientes del poder que nos aplasta, para no dirimir la lucha contra el mismo.

Aceleración, multitarea, malestar y “burnout”

Debemos admitir asimismo que las maneras por las que la problemática de la alienación se instala en el sujeto se transforman con el tiempo hacia formas más sutiles, diversas y específicas para los distintos ámbitos de la vida. Aquí pretendemos presentar y discutir otros factores propios de nuestra contextualidad que profundizan o agravan una realidad de alienación.

Resulta pertinente mencionar entonces una de las posturas más recientes en materia de Teoría Crítica, nos referimos a Hartmut Rosa (2011 y 2019), quien destaca la incidencia de la aceleración social en la vida de las personas, reconociendo el factor de la temporalidad como signo central para el estudio de la sociedad, ya que “la aceleración social conduce a formas de alienación graves y empíricamente observables” (Rosa 2011: 11). Esta noción nos permite comprender el curso de la realidad como inmerso en un devenir vertiginoso de sucesos. Las sociedades se aceleran. Cada vez tenemos más obligaciones y nos encontramos realizando múltiples tareas de forma simultánea en un menor tiempo. Al respecto,

cabría la necesidad de indagar la forma en que esta problemática afecta al trabajad@r educativo de la actualidad, que debe desempeñarse en sus funciones dictando una abultada cantidad de clases semanales, en muchos casos frente a estudiantes de distintos niveles y en instituciones diversas, así como también respondiendo a las múltiples demandas que la tarea educativa implica -aquello que en la academia se denomina “*multitasking*”-. De esta manera, la multitarea, propia de las máquinas, resulta “antinatural” para el ser humano.

Por otro lado, es posible identificar importantes investigaciones de los últimos años que han utilizado el término de “*malestar laboral*” en referencia al trabajo docente. Una de ellas, la tesis doctoral de Rodrigo Cornejo Chávez (2012), explora acerca del malestar/bienestar y las condiciones de trabajo de l@s docentes de las diversas comunidades de Santiago de Chile, concluyendo que la/el docente que experimenta un alto grado de malestar no puede realizar su trabajo de forma satisfactoria y por ende no puede formar a l@s educand@s, ya que “formar” implica un cierto grado de bienestar entre educand@ y educad@r.

No obstante, la problemática que constituye una forma grave de alienación en el educad@r es el conocido síndrome de *burnout* -“cabeza quemada”- que tanto nos aqueja, tal como lo señala el estudio realizado por Joffre Velázquez -*et al*- (2008). De esta forma, a través de la sobrecarga laboral producto de la aceleración y la multitarea, se produce el estado de aturdimiento mental que se retroalimenta de un Estado ausente que pretende instalar sus intereses a través de la educación. Es decir, pretende constituir sujetos dóciles que persigan la perfección del aparato productivo (empleados, técnicos y especialistas) en lugar de sujetos críticos y creativos, que puedan experimentar una educación como proceso de crecimiento, desarrollo y manifestación del ser.

Conciencia educadora revolucionaria

En este contexto resulta preciso vincular ciertas cuestiones hasta aquí expuestas y las ideas aportadas por Paulo Freire, ya que sabemos que “*el hombre es el sujeto de la educación, no puede ser objeto de la misma*” (Freire 2002: 8). De esta manera, podemos encontrar inferida esta problemática en su obra, a través de diversos trabajos donde insiste en que la educación puede perpetuar la realidad de alienación o por el contrario puede conducir a un proceso que cuestione las mediocres prácticas sociales propiciando una transformación. Continuando con el trabajo “*Educación y cambio*”, por ejemplo, podemos encontrar características que le corresponden a una conciencia crítica y a una conciencia ingenua, aportes que recuperamos de la siguiente manera: La conciencia ingenua encara desafíos simplistas, realiza conclusiones apresuradas y presenta una clara tendencia a imitar el comportamiento de otros. Sostiene aquello que escucha y ve en los medios de comunicación o en redes sociales sin pensar ni cuestionar. Experimenta ideas dogmáticas -o fanáticas- y cree que la realidad se corresponde con su propia visión -por lo tanto no persigue la verdad sino que trata de imponer su postura-. Por el contrario la conciencia crítica analiza las distintas cuestiones que se presentan, reconoce desprovista de elementos suficientes una postura y no se satisface con una única manera de apreciar la realidad, sino que es inquieta, investiga y busca.

Asumiendo lo anterior como modelo y tomando como propias las divisas aportadas por el autor de “*Pedagogía del oprimido*”, nos hemos propuesto imaginar hipotéticas características de la conciencia alienada, en contraposición a aquella que se constituye como la conciencia educadora revolucionaria. En este sentido creemos que la primera de ellas se entrega a los malestares propios del síndrome de la “cabeza quemada”. Así somete su quehacer educador a la esclavitud de sus propias técnicas, las que se constituyen como dogmáticas. La queja es su moneda corriente. No reflexiona profundamente sobre sus homogéneas prácti-



cas serializadas. Asume como inútil el intercambio vincular con otros colegas. Rehúsa del diálogo, o se encuentra en el mismo como ausente. Se instala sobre el rígido compartimiento de la clase en el reinado del aula y no tiene tiempo. Por el contrario, creemos que la conciencia educadora revolucionaria es creativa, rebelde intelectual en causas sutiles, ama la no-violencia y vive del diálogo. Busca incansablemente la forma de mejorar sus prácticas educativas. Lleva en su interior la fuerza de la fe en sus estudiantes, como un pequeño fuego poderoso. Persigue juzgar la validez de los dogmas cotidianos. Rehúsa de la rutina aplastante, buscando la forma de no entregarse a la monotonía alienadora y lucha por la libertad universal.

Dimensión colectiva

Por otro lado, se torna absolutamente necesario considerar una propuesta que se expresa en diversos trabajos freirianos y con mayor ahínco en *“El Grito Manso”*, de fortalecer los vínculos entre lxs colegas y generar colectivos de trabajo, venciendo la tendencia al individualismo alienante. De esta manera, la proliferación de los vínculos se contrapone a las dinámicas propias de la alienación, en donde cada persona se halla encerrada sobre sí misma, enmudecida. Aquí resulta claro entender que la tarea es menos pesada, cuando la/el profesional de la educación se rodea de una red de contención afectiva promovida por un sinfín de compañerxs. Asimismo, la conformación de colectivos de trabajo que fomenten la unión de lxs trabajadorxs de la educación será la mejor respuesta que podemos ofrecer al poder que nos pretende infinitamente divididxs.

En este sentido, el trabajo de *et al* aporta un claro ejemplo acerca de las luchas que como comunidad necesitamos librar a fin de fortificar los equipos de trabajo y grupos comunitarios, de manera de generar una red de comunicación y contención mancomunada, en donde sea posible construir una pedagogía a través de las voces de los distintos actores comunitarios. Asimismo señalan que:

“El enfrentamiento entre un modelo escolar que a partir de necesidades comunitariamente reconocidas asume sus objetivos colectivamente y otro determinado por intereses constituidos por fuera de las circunstancias de los sujetos implicados, es expresión entre soberanía popular y sometimiento colonial”.

(Besteiro *et al.*, 2020: 289).

La búsqueda del cambio

Llegados a este punto, resulta imperioso proliferar la exploración sobre las perspectivas posibles para la construcción de una conciencia liberadora revolucionaria. A continuación analizaremos dos alternativas que propone Paulo Freire: La capacitación constante y la búsqueda de la creatividad.

En este sentido es natural entender que el trabajador educativo que siente la necesidad de actualizarse constantemente es un profesional que se contrapone al profesional alienado, estancado. Un educador que busca superarse día a día y des-alienarse está comprometido con el cambio ya que *“cuanto más me capacito como profesional, más sistematizo mis experiencias, cuanto más me sirvo del patrimonio cultural, que es patrimonio de todos y al que todos deben servir, más aumenta mi responsabilidad con los hombres”* (Freire, 2002: 5). Lamentablemente aquí nos encontramos también en un frente de combate contra el poder, ya que la posibilidad de estudios de posgrado y actualizaciones para el docente se encuentra socavada por el sistema opresor. El Estado más que facilitar la capacitación docente la obstaculiza. La suspensión de las tareas educativas para dar lugar al estudio de perfeccionamiento es una falacia. La/El docente que puede sortear el estrés y la cabeza quemada debe continuar capacitándose en sus escasos tiempos de descanso, a contrarresto de sus tareas, sustrayendo sus tiempos libres que debería destinar para sus familias, descanso o tiempos de ocio. Asimismo, los altos costos de los estudios de posgrado no son coincidentes con los salarios docentes y las capacitaciones que ofrece el Esta-



do de forma gratuita no solo presentan cupos reducidos sino que también resultan insuficientes y tendenciosas. Ser conscientes de estas cuestiones representa un aliciente en el proceso de des-alienación, que se retroalimenta de no acostumbrarse a la mediocridad. Es necesario aquí exigir que se cumplan nuestros derechos como trabajadores docentes, y se incorporen a la agenda educativa espacios suficientes de capacitación y actualización sobre las problemáticas de la actualidad, ya que de aquí también depende la calidad educativa.

Finalmente, resta referirnos a aquello que consideramos como la antítesis de la alienación por antonomasia: la creatividad. Un docente que expresa su práctica educadora de forma poética, auténtica y genuinamente original, es un profesional que se contrapone eminentemente de forma taxativa a la alienación. A partir de entonces, propiciar la creatividad en lxs educandxs, plena manifestación del ser ya que *“La educación es más auténtica mientras más desarrolla este ímpetu ontológico de crear”* (Freire, 2002: 10). Aquí es preciso mencionar que entendemos la creatividad no solo como la posibilidad de albergar u hospedar lo nuevo, o de vivenciar la alteridad, sino también como la posibilidad de sortear la monotonía de la rutina. La posibilidad de buscar lo genuino que yace en nosotrxs mismxs, en nuestra esencia escondida tras las arbitrariedades culturales, o como insiste Paulo Freire, la posibilidad de sortear las prescripciones pedagógicas de las recetas educativas que formula el poder opresor a los fines de llevar a cabo sus propósitos. En este sentido entendemos que la educación liberadora es creativa, en tanto persigue encontrar y transitar los caminos de las vivencias y aprendizajes significativos tanto para lxs educadorxs como para lxs educandxs.

Conclusión.

Un cambio individual para un colectivo renovado

Como educadorxs tenemos el compromiso de luchar contra la alienación. Ardua tarea que no tiene límites, puesto que nunca acaba y que debemos asumir como sujetos cognoscentes. De esta manera, reconociéndonos creatívxs por naturaleza, nuestra primogénita creación reside en el trabajo sobre nosotrxs mismxs. Una pedagogía del oprimido solamente será posible cuando nos reconocemos también como blancos de esta opresión, y por lo tanto, la pedagogía se constituye como necesaria también para nosotrxs mismxs. El verdadero compromiso reclama una teoría de la acción transformadora educativa. La verdadera transformación implica una rebeldía pacífica por parte del educadxr, que le permita encontrar los caminos pertinentes. Que le permita transformarse. Que le permita expresar su espíritu crítico pero fundamentalmente creativo. Que le permita cuidarse, para poder cuidar a otrxs. Que le permita ser parte de un colectivo renovado.

Es preciso experimentar un cambio individual, radicado fundamentalmente en cada unx, de manera de poder ser conscientes de las mediocridades que nos aquejan, y dejar de estar adormecidos para poder despertar. Entonces, al haber experimentado un cambio desde el punto de vista interno, en el plano individual, poder proliferar los vínculos con otrxs colegas desde otro lugar. Un cambio que nos permita ser conscientes de la importancia de cuidarnos a nosotrxs mismxs. De reconocernos alienadxs para des-alienarnos. De encontrarnos oprimidxs para resistir. De sabernos vulnerables, para fortalecernos. De ser humanos para vivir nuestra humanidad.

Es aquí donde entendemos que no podemos perpetuarnos enmudecidxs. No nos reconoceremos adormecidxs en la locura de la aceleración social o aturdidxs con la cabeza quemada. No asumiremos sumisamente los embates del poder que pugna por dominarnos y establecernos como



Angélica Graciano. La Secretaria General de UTE, participó del acto de colación de la primera cohorte de egresados de los Ciclos de Complementación Curricular de la Licenciatura en Educación y Políticas Públicas.

■ 25 de noviembre de 2021

esclavxs. No renunciaremos al ideal de lograr una educación como proceso de transformación social. En ella los seres humanos seremos plenamente capaces de construir y

conducir nuestra propia vida como sujetos cognoscentes y no como un objeto utilizable. En pocas palabras, no renunciaremos al sueño de constituir un mundo más justo. //



Referencias bibliográficas

- Besteiro, G., Colosimo, A., Figueroa, A. y Velarde, M. (2020). *Soberanía pedagógica, pandemia y aislamiento*, en “XXV Congreso Pedagógico: Educación Pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia”.
- Cornejo Chávez, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. [Tesis doctoral]. Santiago: Universidad de Chile.
- Duque, L. (2018). *Malestar docente: poder y empoderamiento*. [Tesis de maestría] Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Freire, Paulo (1997 [1969]). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- (2005 [1970]). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- (2002). *Educación y cambio*. Libro digital: <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2017). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Hernández, L. (2017). *El malestar docente en Educación Básica y Medio Superior*. (Un estudio comparativo entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria). [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Infranca, A. y Vedda, M. (compiladores) (2012). *La alienación: historia y actualidad 1*. Buenos Aires: Herramienta.
- Joffre Velázquez, V., Saldívar González, A. y García Maldonado, G. (2008). *Síndrome de burnout y estrés laboral: Una revisión*. Archivos en Medicina Familiar 10 (2) 65-72.
- Lukács, György (2013). *Ontología del ser social: La alienación*. Buenos Aires: Herramienta.
- Marx, Karl (2009). *El Capital*. Buenos Aires: Libertador.
- Nietzsche, F. (1888). *Cómo se filosofa a martillazos*. Edición electrónica de www.philosophia.cl Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Rosa, Hartmut (2011). *Aceleración y alienación. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.
- (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Buenos Aires: Katz.
- Weber, Max (2002 [1922]) III. *Los Tipos de Dominación*. En M. Weber, Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva, (pp. 170-239) España: FCE.

Palabras Clave

Terminalidad de la Primaria.

Rol docente emancipatorio.

Educación permanente.

Pedagogía freireana.

Currículum.

Educación de Jóvenes y Adultos // Educación Superior //

PENSAR EN LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS desde los Institutos de Formación Superior

■ AGUSTINA DE LA PEÑA*

Presentación

Como profesora de Educación Superior de la materia Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, de un espacio institucional de un Profesorado de Nivel Primario de la ciudad de Buenos Aires, me propongo repensar qué cuestiones de la pedagogía de Freire se ponen en juego a la hora de poder caracterizar con lxs estudiantes la modalidad y cuáles se relacionan directamente con el marco normativo regulador en la Ciudad.

Existe el prejuicio de que “la pedagogía freiriana” es idílica y poco probable de llevarse a cabo en la realidad. Sin embargo, el concepto de “educación permanente” entendido como un derecho ineludible y como una obligación estatal de garantizar la educación a lo largo de la vida, se cuela en Ley de Educación Nacional de nuestro país haciendo repensar a los/as profesionales de la educación: ¿Qué sucede con todxs los excluidxs del sistema educativo en los diferentes niveles? ¿Es casual que la mayoría de las personas excluidas pertenezcan a sectores populares?

Freire nos invita a reposicionarnos, a repensar el contexto y repensarnos como trabajadores de la educación.

Desde este escrito trataremos de enfocar las ideas de este pensador brasileño orientadas a la formación de futurxs docentes de Nivel Primario en la modalidad específica de Jóvenes y Adultos, entendiendo que la mayoría de lxs estudiantes forman parte de identidades culturales que no coinciden con los valores hegemónicos impuestos y que fueron expuestxs, a lo largo de sus trayectorias educativas, a diferentes mecanismos de exclusión desde diferentes instituciones, inclusive la Escuela.

Es fundamental para lxs egresadxs docentes poder participar de estas instancias formativas donde puedan romper con la tradición elitista y de matriz meritocrática educativa y puedan, a partir de Freire, reconocer discursos/prácticas en el campo que atenten contra la idea indiscutible de que la educación es derecho social básico de todos los seres humanos y que la verdadera educación libertaria es de carácter democrática y dialógica.

Desarrollo

En los profesorados públicos estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hay solamente dos que ofrecen en sus espacios de definición institucional en su campo de

Agustina de la Peña

* Licenciada y Profesora Universitaria en Ciencias de la Educación. Docente de Nivel Primario, Psicopedagoga de Nivel Medio y Profesora de Educación Superior. Especialista en Educación Permanente de Jóvenes y Adultxs (ex CePA) y Diplomada Superior en Gestión de las Instituciones Educativas con orientación en Ciencias Sociales (FLACSO).

formación específica la materia y el taller “Educación Permanente de Jóvenes y Adultxs”.

Lxs estudiantes se aproximan al espacio formativo con vagas ideas acerca de Paulo Freire y, por lo general, con muchos miedos e inquietudes en relación a (principalmente) la alfabetización y el posicionamiento pedagógico en la modalidad. Buscan fórmulas, textos con instrucciones que permitan “aplicar” un método efectivo/eficaz que haga que esx otrx que está allí para cumplimentar (de manera oficial) sus estudios lo logre.

Esx otrx pensado como un sujeto inacabadx, empobrecidx, incompletx, muchas veces infantilizadx y totalmente vulnerable, que vuelve a la institución (más allá del formato que sea) que una vez lx excluyó, lx etiquetó y sentenció... que no podía.

Si bien la Ley de Educación Nacional ha definido la Educación Permanente de Jóvenes y Adultxs (EPJA) como una de las Modalidades del Sistema Educativo, la vacancia de desarrollos teóricos y propuestas integrales desde el Estado es una de las problemáticas más contundentes a la hora de pensar el profesorado.

En mi trabajo suele ser un desafío presentar esta modalidad educativa a lxs estudiantes (ya sea porque no sabían que era una posible salida laboral o porque desconocen el funcionamiento/la organización/el diseño curricular, entre otras cuestiones) que atienden a lxs jóvenes, adultxs y adultxs mayores que desean completar su escuela primaria en la ciudad de Buenos Aires.

Casi siempre comenzamos reflexionando acerca de *¿a qué escuela se atiende?*

Este es un magnífico punto de partida para repensar nues-

tras prácticas, comprendidas siempre como un acto político y entender desde dónde estamos situadxs (en función de repensar el currículum desde la complejidad, la diversidad, desde lxs actores involucradxs y sus prácticas, el sentido y devenir histórico y destacando las experiencias educativas como puntos de apoyo).

Una pregunta que despliega un pensar y un repensar el concepto de Educación permanente desde una mirada crítica y un hacer pedagógico comprometido con la comunidad que nos desafía a provocar rupturas de la tradición elitista, normalista y meritocrática con procesos reflexivos que permitan visibilizar a lxs actores/actrices a partir de las prácticas como un acto político en lucha contra el empobrecimiento de la escuela pública y las desigualdades.

La idea de este espacio de definición institucional, articulado con talleres y prácticas educativas en EPJA, permite contrarrestar lo que expone Antonio Viñao Frago¹ acerca de la configuración de un saber pedagógico independiente y desarticulado involucrando a lxs futurxs docentes en la especificidad de la modalidad.

Flavia Terigi (2006) escribe acerca de “Las otras primarias y sus problemas de enseñanza” y afirma que este nivel educativo responde a principios de organización que han permanecido estables y nos permiten reconocer algunas marcas de identidad que aprendimos en el curso de nuestra propia escolaridad.

A su vez la autora plantea que “la primaria” no es una realidad indiferenciada. Existe una considerable diversidad entre las escuelas primarias argentinas. Las escuelas de jóvenes y adultxs son una de ellas.

Bajo la caracterización de “poblaciones en riesgo educativo” suelen englobarse situaciones de los sujetos que, más



1 / Viñao Frago (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. Con-Ciencia Social, n. 5. pp. 27-45.

tarde o más temprano, se revelan vinculadas con ciertos discursos que culpabilizan a estos “desertorxs” de la educación formal “justificando”, de alguna forma, su exclusión dentro del sistema educativo.

Lo que se intenta aquí es incorporar el lugar de las culturas juveniles y adultas y tener como objeto de reflexión “esas otras experiencias/trayectorias educativas”, en pocas palabras... *dar voz a esos sujetos educativos*, que son sujetos de derechos pero a su vez sujetos vulnerados. Sujetos pedagógicos que están fuera del sistema, que pertenecen a grupos de exclusión, subalternos en el orden social actual, quienes no han podido finalizar sus estudios formales y sistemáticos en el marco del sistema educativo.

Estos son heterogéneos entre sí y en el interior de los mismos también se encuentran variaciones en sus características (analfabetos, trabajadorxs precarizados, inmigrantes) que deben poder manejarse autónomamente como ciudadanxs responsables y como participantes del sistema reproductivo económico del que forman parte.

Revisar su relación con la escuela formal, sus trayectorias educativas, nos permite como docentes poder repensar el currículum en función del grupo con el que se suele trabajar en la EPJA.

Currículum, que desde 1987 no había sido modificado, teniendo una actualización en el año 2019. Gimeno Sacristán (1986) afirma que: *“para cada fuente del currículum hay rasgos que le son propios y distintivos”*.

¿Podemos pensar en reproducir la misma práctica educativa en un Centro Educativo de Nivel Primario conformado por estudiantes en recuperación de adicciones que en el Bachillerato Trans Mocha Celis? Es importante que el profesorado pueda formar futurxs docentes que reconozcan el lugar central que ocupan los sujetos escolares como agentes sociales, en la construcción de la cultura y de las

significaciones/representaciones que emana la institución escuela para repensar las propias prácticas y el currículum vigente.

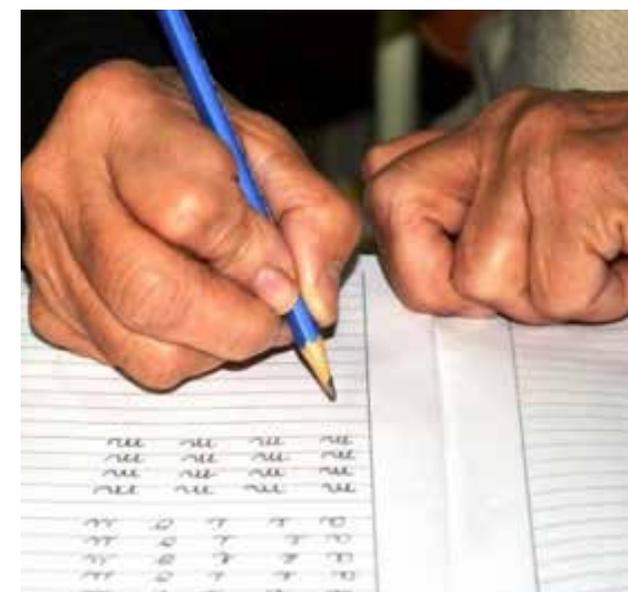
La EPJA incorpora en su diseño curricular los saberes no codificados que tienen los grupos de estudiantes y que circulan en los contextos de realización de las prácticas pedagógicas. Saberes vinculados a la vida cotidiana y a la experiencia social, política, laboral, económica, cultural de los contextos de cada grupo de participantes de la EPJA, así como saberes y conocimientos que circulan a nivel societal y que se reconfiguran en la experiencia pedagógica de los jóvenes y adultxs.

En este punto, es interesante retomar las ideas freirianas en relación a la construcción curricular basada en la comunidad o en la investigación participativa, centrando la atención en problemas locales en donde se requiere el aprendizaje y dominio de capacidades y habilidades particulares así como de información y procedimientos de indagación y de aprendizaje que conformen el núcleo duro de un currículum específico, que se inscriban en una relación de integración con saberes de orden general y conocimientos científicos.

En palabras de José Batista acerca del pensamiento de Paulo Freire: “La educación se hace en sociedad y está marcada por esta, condicionada no determinada”.

Conclusión

Es interesante para lxs futurxs egresadxs docentes poder participar de esta instancia formativa donde puedan romper con la tradición elitista y de matriz meritocrática educativa y puedan, a su vez, reconocer discursos/prácticas en el campo que atenten contra la idea indiscutible de que la educación es derecho social básico de todos los seres humanos y que la verdadera educación libertaria es de carácter democrática y dialógica.



La idea de Paulo Freire de que el proceso de educar es permanente, porque somos seres inconclusos, inacabados, incompletos, debe llevarnos a la convicción de que educar, educarse es, al final de cuentas, una necesidad de vivir, de sobrevivir.

La idea del inacabamiento del ser humano constituye uno de los elementos de la concepción antropológica freiriana. Freire expresa: “*mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. No fue la educación lo que hizo a hombres y mujeres educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad*”.

Romper con el escenario escolar signado por la reproducción y enmarcar las prácticas educativas desde un análisis de la cultura específica o de convivencia de culturas generará el cambio de percepción necesario para el trabajo en EPJA.

Nuestro posicionamiento como profesionales de la educación debe estar enmarcado en estas ideas para poder ejercer nuestro rol desde un encuadre de horizontalidad pedagógica y no como ejecutorxs o aplicadorxs de fórmulas externas realizadas por sujetos que no se encuentran atravesadxs por el campo de acción específico y que, por lo general, suelen responder a otros intereses ajenos y distantes al derecho a la educación. //



Referencias bibliográficas

- V Encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y Encuentro Regional de la RED de Trabajadoras de la Educación de la IEAL.
- Finocchio, S. (2019). *Clase 1: Aproximaciones al estudio del currículum y las prácticas escolares*. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Graizer, O. (2006). *Un currículum para la Educación de Jóvenes y Adultos. Coordinación de jóvenes y adultos*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004284.pdf>
- Terigi, F. (2006). *Las “otras” primarias y los problemas de enseñanza*. En *Diez miradas sobre la escuela primaria* (1.ª ed., pp. 191–231). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vidal, D. (2009). *Clase 1: Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura*. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Viñao Frago, A. (2001). *Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas*. *Con-Ciencia Social*, n. 5. pp. 27-45.

Palabras Clave

Excepcionalidad.

Plataformas.

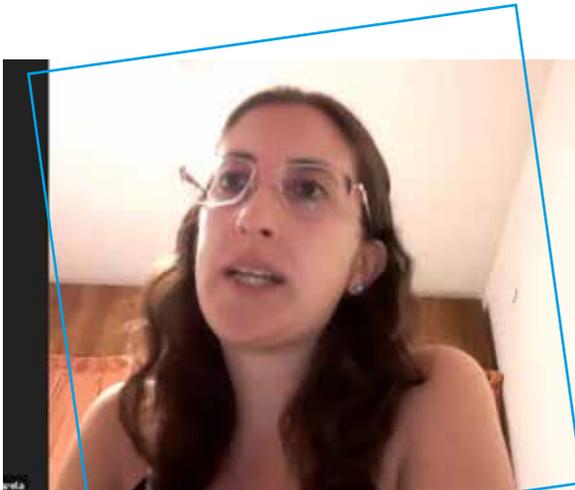
Exploración
de herramientas digitales.

Vínculos.

Educación Primaria

Les EXCEPTUADES y las TECNOLOGÍAS de la INFORMACIÓN y la COMUNICACIÓN

FLORENCIA VARELA*



Florencia Varela

Introducción

El XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA “Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores”, nos invita a quienes todos los días hacemos escuela a entrar en diálogo con otros compañeros a partir de la escritura y lectura de ponencias que comparten distintas vivencias, proyectos e ideas para enriquecernos como una comunidad de trabajadores que luchan por la educación pública.

De esta forma, nos motiva a llevar adelante una práctica docente crítica, que como expresa P. Freire (2004), “encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer”. En este escrito busco pensar y reflexionar sobre las prácticas exploradas desde la excepcionalidad en mi escuela dentro de un colectivo de trabajadores. Una práctica que desde los inicios estuvo repleta de interrogantes frente a la complejidad e incertidumbre que caracterizó los inicios de este año en el que no había certezas acerca de cuál sería el rol de los docentes exceptuados de la presencialidad por cuestiones de salud.

¿Seguiríamos trabajando desde la virtualidad este año o deberíamos volver como los demás docentes y estudiantes

a pesar del pico epidemiológico? ¿Cuál sería nuestro rol si seguíamos en la virtualidad? ¿Nos darían tareas administrativas? ¿Cómo podemos desde la escuela crear redes que logren sostener la tarea, a pesar de la distancia? ¿Qué modalidades de comunicación se pueden llevar a cabo para que los chicos exceptuados no pierdan contacto con sus compañeros y se sientan aislados? ¿Qué contenidos priorizar? Aún hoy continúan apareciendo interrogantes, ya que como Freire dijo tan acertadamente alguna vez: “no hay pregunta tonta ni respuesta definitiva”.

Desarrollo

El año pasado, frente a los cambios repentinos que el COVID-19 produjo en todos los ámbitos, el tema se volvió una constante en todas las charlas de familiares y de amigos, en los medios de comunicación y en las redes sociales. Se multiplicaron los congresos, foros y webinars para compartir experiencias y crear redes para continuar la tarea a pesar de la distancia y las nuevas modalidades de llevarla a cabo. C. Scolari (2020) lo describe como una “imperiosa necesidad colectiva de poner en discurso lo que está pasando para llevar orden al caos que rodea” y es por ello que el COVID-19 ha desencadenado una reacción en cadena narrativa.

* Profesora de Nivel Primario. Profesora en Psicología en Nivel Medio y Superior. Licenciada en Psicología. Desde el año 2010 se desempeña como docente de Nivel Primario en distintas escuelas estatales y privadas.

Este año también se presenta lleno de novedades y discusiones, esta vez en relación al regreso a la presencialidad. De esta forma, la necesidad de narrar se renueva. Personalmente el año inició con mucha inseguridad para mí y las otras docentes exceptuadas de mi escuela por cuestiones de salud, ya que no fue hasta luego de la primera semana del regreso del personal del receso que supimos que pondrían suplentes a cargo de nuestros grados, por lo que pasaríamos a estar “dispensados”, lo cual implicaba no poder tomar otros cargos y tener que mantenernos como podamos con un sueldo solo.

Frente a esta situación en la que algunas trabajaban a distancia, otras de forma presencial, la necesidad de cumplir protocolos, formar burbujas y preparar los espacios para cuidar a todos lo máximo posible, en mi escuela se tomaron varias decisiones organizativas:

- Todos los docentes continuarían con el mismo grado del año pasado para facilitar la continuidad pedagógica.
- No habría grados en que se trabajaran por áreas para evitar que los docentes participen de muchas “burbujas”.
- Los estudiantes serían divididos en dos burbujas alternando los días de presencialidad, ya que algunas aulas son muy pequeñas y es una escuela de jornada simple.
- Los docentes con dispensa trabajarían con los alumnos exceptuados que hayan presentado los papeles respaldatorios.
- Los estudiantes exceptuados participarían en aproximadamente tres Zoom a la semana para

que tuvieran la misma cantidad de actividad sincrónica que los estudiantes presenciales.

- Los contenidos trabajados con los estudiantes exceptuados responderían a los propuestos por el docente presencial en la planificación anual tratando de estar a la par con ellos para que los alumnos que retomaran las clases presenciales no se sintieran desorientados, por lo que debíamos estar en contacto permanentemente.

El encuadre institucional fue claro y coherente, pero llevarlo a cabo no tanto. Por un lado, no con todos los docentes logré establecer una comunicación fluida por lo que tuve que tomar decisiones pedagógicas sin dialogar con ellos. Por otro lado, dependía de que las familias presentaran los papeles para poder empezar a trabajar con sus hijos. Con algunas fue a la semana, con otras al mes, otras presos de la puja de poder entre padres iban y venían entre la presencialidad y la virtualidad.

A su vez, como anticipé en la introducción, todo el tiempo me surgían preguntas: ¿Corresponde que me preocupe por seguir el ritmo de otras niñas que están en la presencialidad o me tengo que poner como meta respetar el ritmo de los estudiantes que están trabajando conmigo? ¿Tiene sentido que insista en el uso único de la carpeta como registro de todo lo que ocurre en la clase por si vuelven a la presencialidad o tiene mayor riqueza empezar a usar otros medios virtuales para el trabajo? ¿Cómo me posiciono para no quedar en medio de la pelea entre padres que no definen si su hijo trabajará presencial o no? ¿Me anoto en la diplomatura que quiero estudiar, aunque no sé si llegue del todo con un sueldo solo? Finalmente, luego de pensar sobre esos interrogantes opté por centrarme en el presente en vez de planificar pensando en un futuro hipotético y me centré

en lo positivo: todos los estudiantes tenían computadora e internet para poder trabajar y las familias se mostraban presentes e interesadas en el aprendizaje de sus hijos. Fue en ese momento en el que comencé a implementar con más asiduidad las TICs con una actitud que R. Domínguez Alfonso (2011) denomina de “líderes”, es decir asumiendo una posición de reflexión sobre los pros y contras de las innovaciones tecnológicas evitando pensar en ellas como una panacea que resuelve todos los problemas e intentando sacarles su máximo partido.

Una vez decidida a sacar provecho de las TICs comencé por pedir a los estudiantes que realicen las redacciones en un documento compartido en vez que en la carpeta, lo que hacía más fácil su corrección, ya que permitía hacer comentarios y marcas en el texto para que lo ajusten e ir cada vez mejorando la producción. También esto me permitía poder ver lo que escribían a medida que lo hacían, trabajando ambos en simultáneo. A su vez, el uso de Word permitía poner énfasis en cuestiones de formato de los textos como cuando jugamos al amigo invisible enviando cartas. ¿Cómo centrar el texto? ¿Cómo poner sangría? ¿Es lo mismo que enviar un mail? ¿Cómo se ponen las tildes? De esta forma, se lograba una mejor comprensión del entorno tecnológico y social en que nos vemos envueltos, ya que el haber introducido la tecnología implicó nuevos conocimientos, y la transformación de lo conocido a nuevos formatos.

La falta de una biblioteca hizo que busquemos información en la web, abriendo el interrogante de cómo elegir entre tantos resultados, cómo cerciorarse de que la fuente es fiable, cómo tomar y elaborar el material encontrado. Esto implicó entender cómo funcionan los motores de búsqueda, qué quiere decir que la enciclopedia de Wikipedia es una Wiki y

discutir lo que esto implica. Nuevamente, además de conseguir nuestro propósito relacionado con el área de conocimiento en cuestión, el aprendizaje se enriquece al comenzar a comprendernos como parte de una sociedad que construye conjuntamente el conocimiento; y reconociendo que, si bien los buscadores son instrumentos potentes, somos nosotros quienes con nuestro criterio y juicio seleccionamos el contenido más acorde.

También hubo tiempo para la gamificación, que F. Llorens-Largo (2016) define como “el uso de estrategias, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos, en contextos ajenos a estos, con la finalidad de transmitir contenidos a través de una experiencia lúdica” (pág. 2). Usamos plataformas conocidas donde los profesores suben juegos para trabajar distintos contenidos como quizzes, juegos de escapes, entre otros. Generalmente, esto se usaba al momento de repasar los contenidos para potenciar la motivación, la concentración y el esfuerzo.

Para motivarlos se propuso editar contenido armado por ellos. De esta forma, creamos imágenes interactivas para presentar personajes de un cuento, editamos audios para armar podcasts y armaron videos para concientizar sobre problemas ambientales. El usar estas herramientas potenciaba su creatividad y la posibilidad de multiplicar su mensaje llegando a un público más allá de la escuela. ¡Y cómo no entusiasmarse con la idea de ser escuchados y mostrar su trabajo a pesar de no salir de casa!

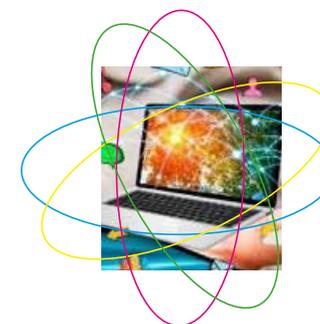
Todas estas actividades llevadas a cabo me permiten imaginar una escuela digital que, como expresa A. Cardini (2020), “...multiplica las posibilidades de enseñar y aprender, pero será la Pedagogía la que pueda dotar de sentido a las herramientas digitales. Solo la Pedagogía podrá ponerlas al servicio de la planificación, de la evaluación significativa, de las secuencias didácticas, de la selección de contenidos y de las actividades” (pág.1). Por eso, agradezco todas las capacitaciones que realicé donde el objetivo no estaba puesto

en el uso técnico de la herramienta en sí, sino más bien en cuál es el provecho que podemos sacar de las mismas para potenciar la enseñanza de un determinado contenido. Estos conocimientos que en la presencialidad cuesta aplicar porque terminamos priorizando otras actividades o porque tenemos como obstáculos que el internet de la escuela es bajo o que muchos niños se olvidaron de traer las netbooks y demás, en la virtualidad ya no había excusas válidas para no probar junto con los alumnos estas nuevas prácticas a las que sólo me había acercado desde la teoría en las capacitaciones. Perdí el miedo a innovar, probar, fallar y volver a intentar junto a ellos.

De esta forma, todas las competencias conquistadas tanto por mí como por mis estudiantes a nivel digital fueron alcanzadas por estar inmersas en un propósito didáctico y por una reflexión acerca del uso de cada herramienta viendo qué nos permitió realizar o en qué aspectos nos limitó y recuperando aquellos cuidados que tuvimos para un adecuado uso de las mismas. Pero también por estar inmersas en un vínculo pedagógico que permitió utilizar, como analizó E. M. López (2020), en el pasado Congreso, “herramientas digitales comúnmente utilizadas con una lógica individual y técnica para construir verdaderos colectivos” (pág. 85).

Conclusiones

Escribir esta ponencia implicó entrar en diálogo con ponencias de otros compañeros, con personas que con mucho empeño me alentaron y guiaron en la escritura de los distintos borradores, con el marco y la bibliografía del Congreso, con las experiencias pedagógicas, entre otros instrumentos atravesados por las preguntas y repreguntas de Paulo Freire. Trabajar junto a una comunidad de educadores me habilitó a reflexionar colectivamente sobre los registros de las prácticas y entender que los avances logrados con los exceptuados no fueron sólo debido a la tecnología, entendida al modo de Freire (2004), quien la “*escudriña de forma críticamente curiosa, sin divinizarla, pero tampoco satanizarla*”.





Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia?
Cardini, A. (2020).

Es esta curiosidad, según el autor, la que nos permite defendernos del exceso de racionalidad de nuestro tiempo altamente tecnificado, por lo que una de las tareas que propone como central de toda práctica educativo-progresista es el “desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha e indócil”.

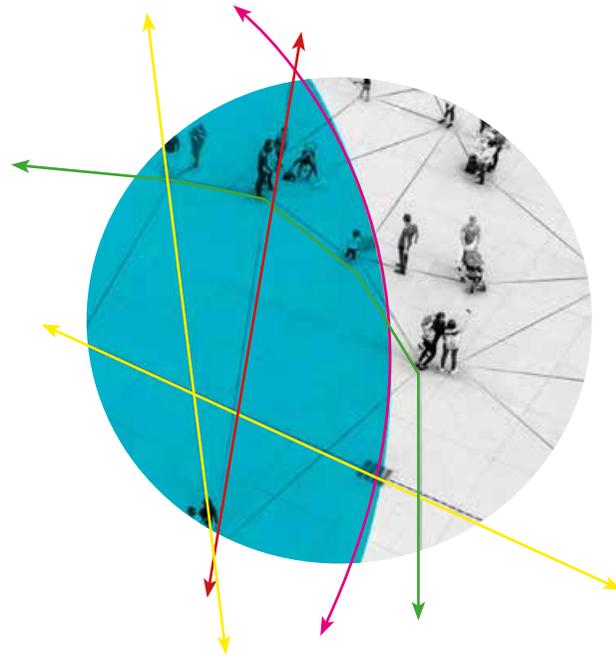
Sin embargo, es una realidad que la posibilidad de acceder a la educación a distancia no es igual para todos. Como advierten M. T. Lugo y L. Delgado (2020), existen fuertes disparidades en el uso de las tecnologías y la información y, si bien el acceso a dispositivos digitales y conectividad son necesarios, son insuficientes para comprender esta complejidad. Esto se debe a que acceder a la herramienta no se traduce automáticamente en habilidades para curar grandes caudales de información, producir contenidos relevantes y hacer un uso adecuado del tiempo en redes sociales.

Es central generar políticas educativas que piensen la escuela digital con sentido de justicia y mirada de largo plazo que habiliten a todos para formar parte del realce tecnológico que ya está presente hace tiempo y que llegó para quedarse en todo lo que hacemos, ampliando y profundizando nuestras capacidades cognoscitivas en forma muy variada y permitiendo, como explica Affronti de Canavessi (2021), que recopilemos más datos de los que sin estas herramientas hubiéramos conseguido, permitiéndonos que realicemos análisis más complejos de situaciones o problemas, perfeccionando nuestra capacidad de ejecución. De esta forma, la tecnología digital puede hacernos cada vez más sabios.

Por otra parte, este año estuvimos muy lejos de una escuela digital, ya que la educación a la distancia quedó en un segundo plano. No hubo cargos pensados especialmente para aquellas escuelas en las que había alumnos exceptuados, pero no docentes, por lo que les niños quedaban a la deriva o dependían de que el docente en su poco tiempo libre pudiera darle alguna clase por alguna plataforma desde la escuela. A su vez, las formaciones situadas que

son obligatorias no se dirigieron a pensar entre todos cómo abordar el trabajo bimodal que se llevó adelante al principio en las escuelas. La mirada estuvo siempre puesta en cómo avanzar con los contenidos en la presencialidad olvidando que hubo momentos de virtualidad que también había que explotar al máximo, y en muchos casos personas que sólo trabajaron desde la distancia a quienes no sólo no se les dio herramientas específicas para dicho trabajo, sino que se los invisibilizó. Nadie se preguntó en los noticieros que pasaba con estos alumnos y docentes. Lo importante era volver a toda costa sin importar a quienes dejaban atrás. Ningún docente preguntaba cómo andaba su alumno en la virtualidad, sólo se acordaban a la hora de tener que completar los informes bimestrales o pasar la asistencia al registro.

Pero no quiero terminar con una queja, sino tomarlo como una reflexión acerca de lo que fue mi día a día tratando de como propone Freire (2002) “tomar distancia” del objeto para “aproximarnos” a él. Así, recapitulando este año puedo ver que a pesar de todo lo que implicó el trabajo en la virtualidad el año pasado, aún hay mucha resistencia a tomar lo digital para enriquecer la presencialidad. Sería muy positivo, en vez de hacer borrón y cuenta nueva, retomar todos los conocimientos adquiridos durante la cuarentena para potenciar el trabajo presencial, ya que las herramientas digitales utilizadas con un propósito pedagógico amplían nuestras capacidades cognoscitivas y crean un lazo muy particular. Puedo dar fe de esto ya que, a pesar de todo, nosotros, los exceptuados, gracias a la tecnología estuvimos presentes, estudiando, trabajando, conociéndonos, manteniéndonos unidos y sosteniendo el vínculo docente - estudiantes - familias en defensa de la escuela pública y del derecho a la educación. //



Referencias bibliográficas

- Affronti de Canavessi, Mariana (2021). *Sabiduría digital: Los grises entre los NyC digitales y los nuevos inmigrantes*. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/ET%20en%20el%20siglo%20XXI/sept8.html>
- Cardini, A. (2020). *Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia?* Recuperado de: <https://laescuelaqueviene.org/escuela-digital/>
- Domínguez Alfonso, R. (2011). *Formación, competencia y actitudes sobre las TIC del profesorado de secundaria: Un instrumento de evaluación*. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero10/Articulos/Formato/articulo6.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Llorens-Largo, F. (2016). *Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas*. Recuperado de: <http://rita.det.uvigo.es/VAEPRITA/201603/uploads/VAEP-RITA.2016.V4.N1.A4.pdf>
- López, E. M. (2020). *Sostener el vínculo pedagógico, un nuevo desafío*. Recuperado de: https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2021/04/XXV-CONGRESO-PEDAGOGICO-2020_17Mb-conclave.pdf
- Lugo, M. T. y Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda digital educativa en América Latina*. Documento de Trabajo N°188. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/03/188-DT-EDU-Hacia-una-nueva-agenda-digital-educativa-en-Am%C3%A9rica-Latina-L...pdf>
- Scolari, C. (2020). *En busca del relato perdido*. Recuperado de: https://hipermediaciones.com/2020/04/22/relato_perdido/

SECRETARÍA DE CYMAT

La Secretaría de CyMAT de UTE estudia las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente y como estas repercuten en la organización de las actividades laborales y en la salud de los trabajadores; propone políticas de prevención y atención de enfermedades y accidentes de trabajo, y acciones político sindicales para mejorar la salud y el medio ambiente laboral; brinda capacitaciones sobre prevención, visibilización y abordaje de la salud de los trabajadores de la educación en relación al medio ambiente de trabajo; participa de instancias de formación del sindicato (for-

mación sindical y cursos de normativa para ascenso); recorre escuelas concientizando sobre como las condiciones de trabajo afecta a docentes y estudiantes.



III Encuentro | 29 de noviembre de 2021



Marcelo Parra



Emilse Rodríguez

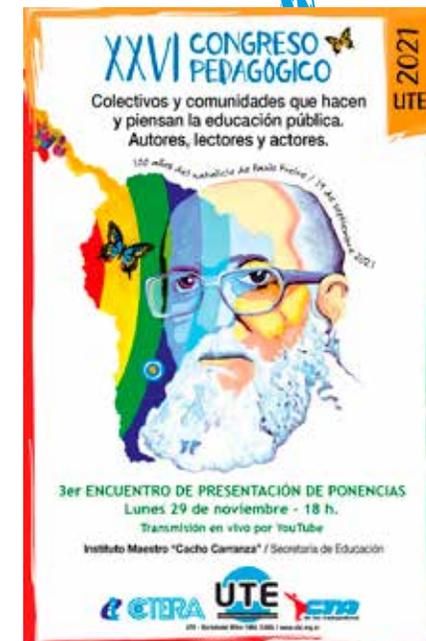
Durante este año 2021 el XXVI Congreso nos invitó a hacer Relecturas de los escritos ya publicados en el XXV Congreso Pedagógico. Organizamos y participamos en varios encuentros virtuales que pueden verse en la web de UTE. Aquí sintetizamos algunas ideas expresadas en el encuentro realizado el 29 de noviembre coordinado por Marcelo Parra (Sec. Educación Secundaria) y Emilse Rodríguez (docente de Inicial, integrante del Colectivo Congreso).

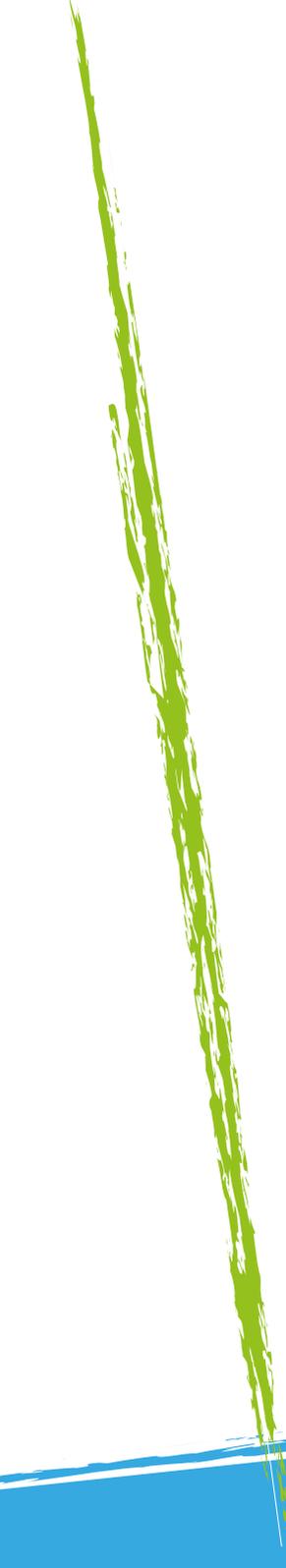
Al compartir estas relecturas, pudimos identificar y valorar el compromiso de los compañeros en su trabajo cotidiano y en la realización de su escrito. Relacionamos cada relectura con las luchas de los trabajadores de la educación en la CABA y en nuestro país; con las necesidades de las comunidades educativas en cada nivel, modalidad y área; y con las reflexiones pedagógicas de nuestros cres que entendemos como propuestas éticas y políticas desde el trabajo docente. Cada escrito nos ayuda a entender los contextos y los sujetos.

Alejandro Fernández Landoni nos invita a releer materiales para repensar el lenguaje inclusivo, son textos y videos que utilizó en su propuesta pedagógica en Educación Primaria. Sus registros y reflexiones nos ayudan a comprender la dimensión de este trabajo, el valor de la ESI y de la enseñanza de los derechos humanos.

Dámaris Castillo comparte su trayectoria formativa y docente, sostiene su pregunta que es a la vez una propuesta, la necesidad de repensar por qué elegimos ser docentes como un eje de reflexión personal e institucional. Una cuestión para abordar en Educación Superior, orientada a desarrollar mayor capacidad de decisión de los sujetos trabajadores de la educación.

Graciela Muto aborda la situación de las aulas virtuales distritales en Educación Inicial, experiencia realizada durante la pandemia a partir de su propia participación en esa propuesta. Nos invita a reflexionar sobre educación virtual, derecho a la educación, inclusión, vínculos y continuidad pedagógica.





Verónica César y Paola Della Valle nos invitan a “hacer escuela caminando”, desde una mirada de la modalidad de Educación Especial, con un proyecto y una práctica de acompañamiento individual con los que salieron del espacio escolar. Un recorrido pedagógico de búsqueda activa, de profes que “investigan”, de construcción de un aula amplificada.

Adrián Figueroa nos interpela sobre sentidos y desafíos de la Educación Secundaria, apoyándose en la experiencia del colectivo de una institución de la ciudad y en los registros pedagógicos de esa comunidad. De allí surge una propuesta pedagógica en curso de creación de un Consejo Académico donde la participación estudiantil incide en los contenidos de enseñanza y en la democratización de la escuela.

En el cierre del encuentro, compartimos ideas en relación al lenguaje como construcción socio cultural y política, repensamos considerarlo motor de cambios sociales, de rupturas y resignificaciones de paradigmas, e incluso de renovación permanente de conceptualizaciones instaladas profundamente en el entramado social.

Del mismo modo, compartimos repensar el rol y el quehacer docente como un acceso privilegiado a una intervención

directa para garantizar derechos de vulnerados en nuestras comunidades educativas, la necesidad de retomar la convicción inicial que nos lleva a la elección de esta labor, que sin duda es profesional, pero que conlleva a la implicancia vocacional y humana con un compromiso inigualable.

Los embates que sufrimos en los últimos tiempos, la desvalorización que se pretende instalar, pretenden romper una alianza única que algunos no alcanzarán a comprender: la alianza docente-comunidad. En este marco de pandemia, la resignificación de la tarea, la búsqueda de sentidos y potencialidades, el vínculo como eslabón principal de la cadena, que vuelve a retomar el lugar de privilegio que nunca debería haber sido desdibujado por las tareas administrativas/burocráticas impuestas por la gestión. Repensamos en unidad los logros alcanzados y aquellos desafíos con los que debemos continuar hacia la escuela que queremos, la que hacemos, la que nos propone Freire. //

Marcelo Parra y Emilse Rodríguez

Sec. Nivel Secundario Colectivo Congreso

Palabras Clave

Lenguaje inclusivo.

Comunicación con perspectiva de género y de derechos humanos.

Registros pedagógicos.

E.S.I.

Educación Primaria

La lengua en debate

Una secuencia sobre el lenguaje inclusivo

ALEJANDRO FERNÁNDEZ LANDONI*

¿Qué es el lenguaje inclusivo? ¿Qué vinculaciones podemos establecer entre su uso y la Educación Sexual Integral (ESI)? ¿Es posible abordar el lenguaje inclusivo desde las aulas? ¿Qué debates lingüísticos puede generar? ¿Cuáles son los principales recursos del lenguaje no sexista e inclusivo de género?

El siguiente trabajo relata una secuencia didáctica llevada a cabo en un 7° grado sobre el lenguaje inclusivo. El mismo contiene una serie de propuestas y recursos que dan cuenta de la necesaria discusión sobre esta cuestión, cuyo debate tiene largo camino por recorrer.



Alejandro Fernández Landoni.

Introducción

Según el Diseño Curricular, uno de los principales objetivos de las Prácticas del Lenguaje en el Nivel Primario es invitar a l@s estudiantes a reflexionar sobre lo que se escucha, se dice, se lee y se escribe. De este modo, nuestra tarea docente consiste en proponer prácticas de enseñanza convocantes que inviten a l@s niñ@s a establecer relaciones personales con los textos y el contexto, apelando a sus experiencias y sus inquietudes. Es así como el lenguaje inclusivo se posiciona como un tema convocante que l@s interpela directamente, a su vez que invita a vincularlo con otros grandes tópicos que trabaja la escuela vinculados con la Educación Sexual Integral.

En Argentina el lenguaje no sexista emergió en forma masiva en los discursos sociales a partir de las acciones del colectivo NiUnaMenos formado en 2015. Quienes están a favor del mismo afirman que la elección de las palabras cobra un rol fundamental porque todo aquello que no nombramos o nombramos de manera poco inclusiva, queda fuera de nuestras enunciaciones y, por lo tanto, se vuelve invisible. En este sentido el masculino genérico no logra ser representativo de toda la población ya que invisibiliza al resto de las identidades de género. Detrás de esto, al decir de Paulo Freire (2004), más que una cuestión gramática es una cuestión ideológica. Esta desigualdad lingüística se traduce en lo que el sociólogo Pierre Bourdieu define como 'violencia simbólica', y esto nos sirve para comprender uno de los

* Profesor de Educación Primaria, ENS N° 2. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA). Maestro de grado en la Escuela N° 9, DE 8 "Florentino Ameghino". Profesor en los profesorados: ENS N° 1 "Roque Sáenz Peña", ENS N° 7 "José María Torres", IES N° 1 "Alicia Moreau de Justo". Maestrando en Políticas Públicas y Educación (UNIFE).

mecanismos que perpetúan la relación de dominación masculina.

Acá la escuela tiene una gran oportunidad para invitar a l@s estudiantes a participar en uno de los grandes temas de actualidad con respecto a la lengua. El tema ya logró conquistar sus propios defensorxs y detractorxs (entre estos últimos se encuentra la Real Academia Española). A sabiendas de que ya entró efectivamente en las aulas podemos aprovechar la oportunidad para contraponer distintas posturas y participar del debate.

De este modo, abordar el debate sobre el lenguaje inclusivo permite reflexionar sobre las reglas, la normativa, las resistencias, los cambios y permanencias dentro del lenguaje. También se puede constituir como un tema propicio para encarar diferentes aspectos de la educación lingüística, ya que abarca conceptos centrales, como el género discursivo, la situación comunicativa y los principios de adecuación, cohesión y coherencia. Además, se pueden establecer asociaciones con otras áreas; por ejemplo, puede analizarse en relación con contenidos de la Educación Sexual Integral (ESI), por ejemplo, las identidades de género.

En el marco de los 100 años del natalicio de Paulo Freire, el pedagogo brasileño nos ayuda a pensar este tema cuando, en *El grito manso* mencionaba: «Si todas las personas aquí reunidas fueran mujeres pero apareciera un solo hombre, yo debería decir “todos ustedes” y no, “todas ustedes”. Esto, que parece una cuestión de gramática, obviamente no lo es. Es ideología» (Freire, P., 1996). Es a partir de Freire que podemos retomar el discurso de la RAE, releerlo con la perspectiva ideológica que el autor menciona y establecer las preguntas ¿Cuáles son las razones extralingüísticas que manifiesta la RAE?

¿Es más importante la economía del lenguaje que el análisis contextual? La palabra «todes» ¿también se contrapone a ese principio? ¿Hay una sola manera de nombrar a colectivos mixtos? ¿Por qué no considerar el lenguaje inclusivo como una herramienta más para esto mismo? ¿Por qué no considerarlo una posibilidad de nombrar(nos)?

Estas cuestiones son necesarias para revisar los enunciados de la Real Academia Española y analizar la postura, también hegemónica, de esta institución académica a partir de las pedagogías desde el sur. A través de los lugares que ocupan los medios de comunicación, las instituciones educativas, las instituciones académicas y lxs estudiantes en este terreno, podemos definir entonces que el lenguaje inclusivo es una práctica ideológica, política, que tiene como objetivo brindar herramientas necesarias para posibilitar el uso de un lenguaje no sexista y con perspectiva de género, que garantice el derecho al respeto de la identidad.

Como ya vimos, el lenguaje, según la manera en la que es utilizado, puede constituirse como una herramienta de inclusión o exclusión. El uso del mismo configura una decisión política, estratégica e ideológica, como también mencionaba Paulo Freire, que es determinante del vínculo entre las personas. A partir de este contexto descrito, podemos afirmar que las prácticas educativas en los espacios áulicos también forman parte de este paradigma de transformación, que no está aislado del contexto sociopolítico actual sino que es una parte constitutiva de éste.

En definitiva, el lenguaje inclusivo se constituye como objeto de discusión para una educación lingüística que fomente la diversidad, la pluralidad y el pensamiento crítico.

En este trabajo relataremos cómo pensamos una secuencia didáctica que se llevó a cabo en un 7° grado de una escuela pública en donde nos propusimos abordar el lenguaje inclusivo. El mismo fue desarrollado desde distintos aspectos: su tratamiento en los medios, la normativa, sus distintos usos, etc. El recorrido planteado es solo uno posible a partir de la experiencia. Están incorporados los cambios efectuados a posteriori por elementos que no funcionaron como esperamos, así como nuevos documentos que no estaban publicados cuando llevamos adelante la secuencia en el año 2019.

DESARROLLO

Nuestra primera pregunta-problema de la secuencia fue:

¿Cuál es para ustedes el vínculo entre lengua y realidad?

¿Al modificarse la lengua se modifica la realidad?

● MOMENTO I Lenguaje y realidad

El trabajo comenzó con una actividad que promueve la reflexión acerca de la vinculación entre lenguaje y pensamiento. En Prácticas del Lenguaje veníamos trabajando con el género ciencia ficción. Es en ese contexto que propusimos que vean “La llegada”, película de Denis Villeneuve. En la misma un conjunto de 12 naves extraterrestres aterrizan en la tierra en lugares diferentes. La profesora de lingüística Louise Banks se une a un equipo del ejército de EE. UU. con el objetivo de intentar aprender el idioma de los extraterrestres y permitir la comunicación con ellos. A través de reuniones regulares con dos de los extra-

terrestres, comienza a compilar un registro del “lenguaje” de los extraterrestres, una serie de símbolos dibujados. La pregunta central es: ¿son amigos o enemigos? Otras naciones con aterrizajes extraterrestres están comenzando a verlos como una amenaza, lo que lo convierte en una carrera contra el tiempo, ya que la guerra con los extraterrestres podría estallar en cualquier momento. La historia trata de manera original esa quimérica comunicación entre extraterrestres y humanos. El meollo intelectual de la historia nos habla de las estrechas relaciones entre lenguaje, pensamiento y realidad.

Esto nos sirvió de puntapié para acercarnos a diferentes investigaciones que recolectaron datos alrededor del mundo y encontraron que las personas que hablan diferentes lenguas también piensan de diferente manera, y que incluso las cuestiones gramaticales pueden afectar profundamente cómo vemos el mundo. Observamos a partir de las mismas que la lengua con la que hablamos tiene mucho que ver con la forma en que pensamos en el espacio, el tiempo y el movimiento. A su vez vimos que el género del castellano tiene siempre una carga sexuada, aunque remita a simples objetos.

● MOMENTO II La lengua sexista

La siguiente pregunta-problema que motorizó la secuencia es: ¿puede la lengua tener un efecto sobre la reproducción de estereotipos sexistas?

A través de análisis de canciones y publicidades, hicimos foco en que el lenguaje es una construcción social que motoriza concepciones ideológicas y que, mediante los discursos, los hablantes muestran diferentes visiones del mundo. La idea era analizar cómo la sociedad asigna determinados atributos socioculturales a las personas a partir de su sexo biológico y de esta manera crea construcciones de género en los discursos. Una de las publicidades a analizar fue la de la cadena comercial Carrefour.

Finalmente discutimos si la lengua es o no sexista y si un cambio en los discursos podría influir en los comportamientos y en las formas de pensar y de actuar de los y las hablantes.

● MOMENTO III El lenguaje inclusivo en debate

En esta actividad, nos adentramos de lleno en el lenguaje inclusivo. A través de la opinión de diver@s especialistas, les pedimos a l@s estudiantes que identifiquen posturas a favor y en contra del lenguaje inclusivo.

- “¿Qué es el lenguaje inclusivo?”, por Juan Eduardo Bonnin.
- “La lengua tiene otros recursos para lograr que no se invisibilice el género”, por José Luis Moure.
- Entrevista a Santiago Kalinowski.
“¿Qué es el lenguaje inclusivo?”, por Mundo TKM.
- Entrevista a Valeria Sardi y Carolina Tosi – Autoras del libro *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*.
- Declaración de la Academia Nacional de Educación sobre el lenguaje inclusivo.

● MOMENTO IV ¿Cómo escribir en forma no sexista?

En los últimos años se publicaron diversas guías de comunicación no sexista que se volvieron un insumo importante para la escritura. Son documentos elaborados por diferentes organismos con el fin de propiciar un uso no discriminatorio del lenguaje, tanto en las comunicaciones escritas como orales. Por un lado, suelen estar conformadas por secciones explicativas y argumentativas, que exponen las vinculaciones entre género y gramática, definen qué es el



ESI

“Entre el nivel primario y el nivel secundario – Cuadernillo del alumno” (fragmentos)

“Pensamos una forma de trabajo en la que los docentes les propondrán contenidos y actividades que son de la primaria pero se vinculan con la secundaria. Este cuadernillo es para ustedes; para que trabajen en las clases de manera cada vez más cercana al modo en que lo hacen los estudiantes. Sabemos que este es un proceso que empezó hace un tiempo y que continuará por varios años más. Justamente porque sabemos que no se logra de un día para el otro es que pensamos varios momentos de trabajo:

- El primero es para que empiecen a sumergirse en este oficio de ser estudiante de la Escuela Secundaria, trabajando como ellos lo hacen y resolviendo algunas actividades que les servirán para que compartan entre compañeros las incertidumbres y los deseos que transitan en esta nueva etapa.

- El segundo, vinculado con contenidos específicos de Lengua y de Matemática que, si bien son de la primaria, queremos que los desarrollen “más cerca” de la Secundaria y de los profesores de la Secundaria.

¡Esperamos poder ayudarlos con esta tarea!
¡Bienvenidos!”

sexismo en el lenguaje y dan cuenta de las razones para la inclusión del lenguaje igualitario; por otro lado, ofrecen pautas de estilo (qué formas usar y cuáles descartar) y recomendaciones sobre el uso de los recursos.

En esta actividad, proponemos analizar la guía “(Re) Nombrar. Guía para la comunicación con perspectiva de género” publicado por el Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad.

Orientamos su lectura pidiendo que confeccionen un glosario con los recursos sugeridos por el documento.

● MOMENTO V El lenguaje inclusivo en acción

Finalmente, planteamos una breve actividad de escritura para poner en práctica el lenguaje inclusivo y vivenciar la experiencia de redacción. Esto permitió, además, reflexionar sobre las dificultades u obstáculos encontrados.

Para eso trabajamos reformulando algunos fragmentos del cuadernillo “Entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario – Cuadernillo del alumno” que veníamos trabajando con I@ estudiantes quienes tenían una copia c/u.

Durante mucho tiempo, la Escuela Secundaria no fue un nivel obligatorio. En nuestro país, hay muchas familias en las que los adultos no tuvieron la posibilidad de cursar estos estudios. Hoy sabemos que ir a la Escuela Secundaria, aprender y terminarla es un derecho de cada uno de ustedes. Es posible que en tu familia algunos adultos hayan podido cursarla, o quizás ustedes sean los primeros.

Tengo que admitir que el trabajo originó sus dificultades en un primer momento. Si bien habíamos trabajado la diversidad de recursos para utilizar un lenguaje no sexista, I@ estudiantes quizás por facilidad, quizás por familiaridad terminaron usando mayoritariamente el morfema –e (alumnos).

Creo que esto terminó empobreciendo el trabajo ya que impedía que pongan en juego otras cuestiones gramaticales que tenía como objetivo trabajar en la secuencia. Por eso agregué en la consigna *que no podían repetir un mismo recurso*, por lo que iban a tener que acudir a otros (usar sustantivos sin marca de género, sustantivos colectivos o abstractos, omisiones, cambio de estructura sintáctica, etc.).

Hecho este ajuste, considero que fue muy rico el trabajo realizado. Pudimos darle un sentido a una gran variedad de cuestiones gramaticales que abordamos dentro de lo que es la reflexión sobre el lenguaje. A su vez los debates abordados a lo largo de la secuencia nos permitieron anclar diversos debates que existen en torno a la relación lenguaje/sociedad, lenguaje/género, lenguaje/ideología.

Conclusiones

Me pregunto si al haberle dado un contexto institucional al lenguaje inclusivo no estamos yendo en contra de su esencia contracultural. Quizás el mismo no plantea volverse gramática. Quizás su potencia radica en la incomodidad que genera en determinados sectores. Quizás tomarlo como objeto de estudio implique encorsetar su posibilidad transformadora.

Como nada de lo político le es ajeno a la escuela, sigo pensando en la experiencia y buscando nuevas formas de enriquecer su enseñanza. En este sentido, durante los últimos años varias instituciones académicas se sumaron a implementar el lenguaje inclusivo. Esta bienvenida a veces intenta ocultar el carácter conservador, heteronormativista y machista de estas mismas instituciones.

En el mientras tanto creemos que indagar en nuevas formas de comunicación con perspectiva de género es un fenómeno rico y complejo. Como tal, debe ser estudiado desde sus múltiples aspectos. Hablar del lenguaje inclusivo implica también interrogar un aspecto relevante del desarrollo

de un conjunto de movimientos que han sido de los más populares y diversos en las últimas décadas. A su vez da cuenta de la demanda de reflexionar y problematizar acerca de cómo la ESI viene a poner en discusión la construcción sociocultural, política y discursiva del binarismo para romper con la mirada clásica de la enseñanza de la sexualidad vinculada al biologicismo. Si buscamos un mundo más jus-

to, la lengua no es una clave mágica para conseguirlo, pero tampoco se la puede negar como espacio de disputa. Porque, como dijo Paulo Freire, “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo”. //



Imagen de Mariana Ruiz Johnson tomada de “La lengua degenerada”, artículo de Sol Minoldo y Juan Cruz Belían publicado en *El gato y la caja*.



Referencias bibliográficas

- Burke, Peter (1996). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Madrid, Gedisa.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, Barcelona.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Martínez, Angelita: “*El lenguaje inclusivo. La mirada de una lingüista*”. 1er Congreso de Lenguaje Inclusivo, 11 y 12 de abril de 2019, La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Minoldo, Sol y Balian, Juan Cruz (2018). *La lengua degenerada*, en *El gato y la caja*. Recuperado de: <https://elgatoylajaja.com.ar/la-lengua-degenerada/>
- Sardi, V. y Tosi, C. (2021) *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas: Propuestas teórico prácticas para un debate en curso*. Buenos Aires, Paidós.
- Sarlo, Beatriz y Kalinowski, Santiago (2019). *La lengua en disputa. Un debate sobre lenguaje inclusivo*. Buenos Aires, Ediciones Godot.
- Van Dijk, Teun (2009). *Discurso y poder*, Barcelona, Gedisa.

Palabras Clave

Derecho a la educación.

Docencia.

Elección.

Conversaciones necesarias.

Educación Superior

¿Por qué elegimos la docencia como profesión?

Relecturas críticas

■ DÁMARIS CASTILLO*

Introducción

La primera vez que me pregunté “por qué la docencia sí y lo demás no” ya había recorrido, por lo menos, un año y medio en la institución donde estudio. Creo que esta pregunta no solamente debería ser una pregunta que nos interpele una única vez y para siempre, considero que ella debería acompañarnos a lo largo de toda nuestra vida profesional. Una interrogación simple puede llevarnos a reflexiones profundas y a replanteos filosóficos sobre lo que somos, lo que hacemos, lo que creemos sostener, pensar y por qué lo hacemos.

Me parece pertinente pensar en esta oportunidad acerca del sentido de la pregunta que da inicio a esta ponencia: “¿Por qué elegí esta profesión? Evidentemente, esta es una formulación más que acertada, pues intentaré explicar los motivos por los cuales hoy la elijo, ya que no puedo asegurar si “deseo morir siendo docente” o si “voy a jubilarme siendo docente”.

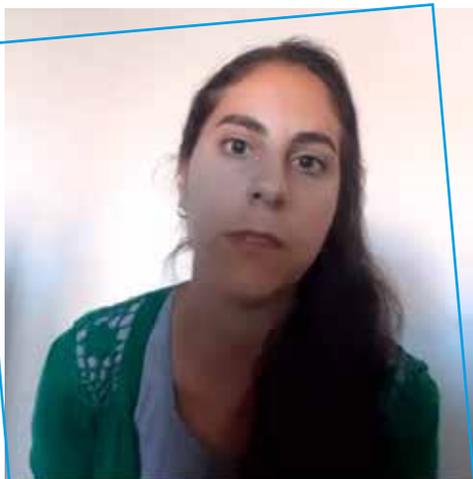
Para poder explicar las razones de mi actual elección profesional, el desarrollo contará de tres ejes centrales. La docencia como camino de restitución, donde retomaré algunas ideas trabajadas en el texto de Pablo Pineau “La

educación como derecho”; la docencia como punto de partida, en el cual mencionaré algunas opiniones de la autora Dora Fraiman Bлатыта; y la docencia como actividad filosófica, donde analizaré la relevancia de la profesión docente a la luz de la conceptualización que José Pablo Feinmann hace de la filosofía como disciplina.

Finalmente, en las conclusiones intentaré reflexionar sobre la importancia trascendental de la pregunta, de preguntarnos acerca de nuestra profesión, e incorporar como parte del análisis las ideas del maestro Paulo Freire.

La docencia como camino de restitución

Creo que una de las causas principales por las que inicialmente elegí la docencia como actual profesión fue que el/la docente es una persona capaz de restituir al alumnx sus derechos vulnerados, ya sea por razones económicas, contextuales, sociales... La realidad que viven muchxs de nustrxs alumnxs hace que lleguen al aula con muchos problemas que dificultan su aprendizaje: hambre, violencia intrafamiliar, falta de materiales y recursos escolares, baja autoestima, falta de credibilidad en sus propias capacidades, por citar una parte de la problemática.



Dámaris Castillo.

* Bachiller Universitario en Derecho. Procuradora Judicial y Abogada egresada de la UBA. Estudiante del Traductorado Público de Portugués en UBA y del Profesorado de Portugués en ENS Lenguas Vivas.

Más de una vez me he sentido en ese lugar a lo largo de mi trayectoria escolar y tuve la “suerte” (porque no todos lxs profesionales de la educación son iguales) de conocer docentes que me han animado y alentado a superarme. Siendo hasta exagerada, me gusta decir que “la docencia salva vidas” siempre y cuando consiga abrir nuevos caminos posibles, generar puntos de vistas diversos, ayudar a construir futuro, sacar a la luz y provocar descubrimientos insólitos en uno mismo.

Así como Pineau expresa en su texto “La educación como derecho”¹, considero que el profesor puede devolverles a aquellos que se encuentran “a la intemperie”, es decir excluidos socialmente, la esperanza de volver a creer en un futuro mejor. Esa restitución, así como lo desarrolla el autor, tiene que ver con amparar, cuidar y generar espacios de seguridad donde lxs alumnxs puedan expresarse y ser (simplemente), como así también puedan equivocarse. Una de las cosas que más me gusta de la docencia es saber que formaré parte de ese cambio, saber que seré partícipe del proceso generador de nuevos espacios (en el campo político, social y cultural), desde donde podré ofrecer herramientas para que mis alumnxs ejerzan esos derechos vedados.

Con certeza, existen cientos de historias que nos inspiran y nos motivan a continuar en este camino de restitución. Una de ellas ha sido la historia de Valeria Mikolaitis, profesora en Letras, especializada en Educación y Derechos Humanos, quien realizó durante el difícil 2020 un Proyecto escolar en la Escuela de Comercio N° 16 D.E. 7 “Gabriela Mistral” (Villa Crespo) en el marco del programa “Los Fiscales van a la escuela” del Ministerio Público Fiscal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La docente comparte dicha experiencia en el XXV Congreso Pedagógico 2020² al escribir que mediante este Proyecto escolar interdisciplinario buscó generar conciencia sobre las actuales problemáticas que tienen

a las nuevas tecnologías como protagonista. En él, la autora presenta la categoría de “prosumidores”, esto es: “*dar a nuestros estudiantes la propuesta pedagógica de salir del lugar de consumidor para ser productores*”.

Cuando leí la propuesta y el desarrollo del trabajo en conjunto realizado por docentes y alumnxs, reconocí ese “abrigo” que Pineau menciona en su texto. Mikolaitis, al igual que otros miles de “héroes anónimos” (me gusta llamarlos así), son personas que no solamente llevan a cabo un trabajo incansable dentro de aulas, presenciales y virtuales, también son restituidores de derechos. A todos ellos: ¡GRACIAS! Porque nos recuerdan esta primera respuesta al interrogante inicial “¿Por qué elegí la docencia como profesión?”.

La docencia como punto de partida

Al encontrarnos con la voz de la autora brasileña Dora Fraiman Blatyta, en su texto “*Mudança de habitus e teorias implícitas. Uma relação dialógica no processo de educação*”³, vemos el proceso de cambio de dos docentes respecto a la forma de enseñar que tenían como así también a la manera en que eran capaces o no de juzgar su propio trabajo. El texto menciona una metáfora que de alguna u otra manera puede explicar uno de los motivos por los que decidí elegir esta profesión: la “metáfora dos bastidores” (“metáfora de los bastidores”). La misma explica que un profesor puede cambiar y mejorar su método/abordaje cuantas veces lo desee a lo largo de su vida profesional. El/la docente tiene el poder de revisar su propia práctica pedagógica y analizar sus errores y aciertos, puede incluso cambiar de planes a mitad de camino en caso de ver que sus ideas iniciales no tuvieron los resultados que él esperaba.



1 / Pineau, P. (2008).

2 / Mikolaitis, V. (2020).

3 / Fraiman Blatyta, D. (1999).

La docencia es por ello un punto de partida en sí mismo, porque nos da siempre la oportunidad de preguntarnos y repreguntarnos en un recomenzar todas las veces que sea necesario. Es punto de partida porque tenemos la capacidad de elegir si continuamos trabajando con la misma metodología o nos aventuramos y asumimos los riesgos de explorar nuevas experiencias (asumiendo los riesgos), para lo cual podemos poner a trabajar al máximo nuestra creatividad (por lo menos así lo siento yo cada vez que tengo que pensar actividades para lxs alumnxs). Así como lo explica la autora en el texto, las creencias e ideas de lxs docentes se modifican, revalidan, reconstruyen y repiensen continuamente. Son ellas las que forman y constituyen la moldura dentro de la cual se circunscribe el hacer diario del profesor en el aula. En mi opinión, la profesión docente nos permite ir avanzando a través de pequeños progresos y retrocesos que se dan, donde podemos detenernos a pensar si lo que hacemos está bien o no y, en caso de ser la respuesta negativa, cambiar de dirección. Para mí, la docencia es más bien un punto de partida y no de llegada.

En este mismo sentido, el autor citado en el apartado anterior dice algo en su texto que me llamó la atención: "... estamos proponiendo recuperar el horizonte de igualdad (...) Es necesario mirar de otro modo el punto de partida de los alumnos y el propio y confiar en que la educación abrirá posibilidades aún no conocidas". La docencia nos invita a eso constantemente: marcar nuestras propias líneas de partida y construir el camino de uno mismo posibilitando, a su vez, que los demás puedan construir los suyos.

Ahora bien, como parte de la comunidad educativa, cuando pensamos en nuestrxs alumnxs es casi una

obligación de nuestra parte preguntarnos cómo es que se "sale" de una línea de salida que no existe. ¿Cómo construir un camino donde no hay camino? De eso mismo se trata lo que dice Pineau cuando expresa "mirar de otro modo el punto de partida de los alumnos y el propio". Son miles lxs estudiantes que no pueden siquiera llegar al aula porque no tienen de dónde salir, esto sin dudas se debe al contexto coyuntural adverso que no les permite tener acceso a la educación y cuando sí lo permite, es incapaz de asegurar tanto la permanencia como la finalización de sus estudios.

En su texto "La construcción de identidades en contextos de pobreza"⁴, los educadores Mercedes Silvana Godoy y Roberto Mercado expresan su preocupación frente a esta incertidumbre que hoy atraviesa el dispositivo escolar. Plantean la urgente necesidad de repensar alternativas para esxs jóvenes que se encuentran desamparados y fuera del sistema escolar tradicional (al que ellxs califican como "homogéneo, evangelizador y rígido"). Lxs docentes tenemos la oportunidad, incluso cuando el contexto es complejo, de rever nuestra propia práctica pedagógica y recomenzar las veces que sea necesario. ¿Cómo pueden lxs "excluidos" del sistema recomenzar? ¿Desde dónde y hacia dónde? ¿Cómo puede hoy un adolescente con toda la complejidad que le atraviesa como sujeto dibujar esa línea de salida para recomenzar? Claramente, aquí encontramos la segunda respuesta al interrogante inicial: "¿Por qué elegí la docencia como profesión?", pues ella nos permite crear puentes para que lxs estudiantes sin esperanza puedan volver a creer y abran nuevamente el camino. Godoy y Mercado nos advierten: "En la actualidad hay alternativas novedosas a nivel educativo como los bachilleratos populares y las Escuelas

de Reingreso (...) Como docentes nos comprometemos a dar esa discusión, presentar esas alternativas como la solución a la exclusión de muchos chicos de la escuela tradicional y exigir su legitimación y universalización".

Estas alternativas son para muchxs chicxs; en definitiva, ese lápiz que les permitirá reconstruir sus líneas de salida. En palabras de lxs autores, necesitamos "formatearnos" para cambiar la mirada sobre la complejidad que hay dentro de cada aula, en cada alumno. Ese "formateo" es el que posibilita modificar las ideas de lxs docentes, reconstruirse y repensarse, así como Blatyta lo propone en su "metáfora de los bastidores".

La docencia como actividad filosófica

La filosofía es entendida como una práctica que nos lleva a detenernos, a parar un momento para poder reflexionar. Parar para pensar. Cuando se trata del filosofar entonces se trata de reflexionarlo todo. Por eso, se dice que la filosofía es una actividad que nos moviliza, que nos pone incómodos, porque así nos sentimos con la realidad que nos envuelve. El hombre se vuelve filósofo cuando se atreve a pensar. Y la filosofía, así como la plantea J. P. Feinmann, "implica tomar conciencia de la propia finitud"⁵.

Esta disciplina fue valorizada históricamente justamente por el hecho de incomodar, de ir siempre un poco "más allá" mediante preguntas que en la mayoría de los casos no tienen respuestas y, si las tienen, con certeza son múltiples, ya que nos habilita a pensar y repensar. La docencia permite que el alumnx se cuestione todo el tiempo. Esto es para mí doblemente interesante, ya que como docente re-

4 / Godoy, M.S.; Mercado, R. (2020).

5 / Feinmann, J.P. (2006).

sulta significativo generar espacios de reflexión en un aula, porque trae aparejado la posibilidad de que haya tantos puntos de vista como alumnx, y estos no siempre van a coincidir con los míos.

El reflexionarlo todo, así como sucede en lo filosófico, debe hacerse presente en el espacio escolar. Por eso elijo la docencia, porque considero que invita a quienes participan de ella a la actividad filosófica, a preguntarse y ponerlo todo en tela de juicio, a criticar y dudar acerca de las verdades absolutas.

Creo que esta profesión es la única que nos permite ofrecer más que conocimiento: nos permite generar sujetos críticos. Jacques Rancière escribe en su libro “El maestro ignorante”⁶ que un verdadero docente es aquel que puede “emancipar” intelectualmente a sus alumnx. No es enseñarles a repetir sino a pensar, no es hacer que respondan preguntas sino posibilitar el espacio para generarlas, ese es uno de los objetivos principales de nuestra tarea.

Conclusión

Respecto a la pregunta inicial que dio origen al presente escrito, hoy me es posible responder al interrogante “¿Por qué elegí la docencia como profesión?” porque entiendo que por medio de ella se restituyen los derechos negados a aquellos sectores más desfavorecidos, dándoles nuevas oportunidades en cuanto a su futuro. De la misma manera, es por medio de ella que se generan puntos de partida, haciendo posibles espacios de creación, autocrítica, cambio e innovación y, finalmente, creo que posibilita fomentar la actividad filosófica tanto dentro como fuera del aula por parte de toda la comunidad educativa.

Como dije al iniciar esta reflexión, el preguntarnos acerca de nuestras elecciones es un ejercicio sumamente positivo, porque así podemos entender por qué hacemos lo que hacemos. Hacernos ese interrogante nos ayuda a desarrollar nuestra profesión docente de una manera responsable. No reflexionamos si antes no ponemos en tela de juicio aquello que se encuentra previamente establecido. Justamente fuimos educados a lo largo de la historia de nuestra escuela para responder y no para cuestionar. En palabras de Kovadloff *las preguntas nos hacen ver cuán faltos de respuestas somos*⁷. Al igual que el filosofar, el acto de preguntar es atreverse a quedar a la intemperie, a soportar los enigmas. La docencia, en fin, saca a las personas de la “intemperie” de la exclusión para colocarlas en la “intemperie” del pensamiento crítico y reflexivo.

En el marco de este XXVI Congreso Pedagógico: “Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores”, hacemos una relectura de las ideas del maestro Paulo Freire a 100 años de su nacimiento. En “Cartas a los maestros”⁸, el autor expone el “significado crítico” del acto de enseñar-aprender y considera que no es posible la existencia del primero sin la concurrencia del segundo, ya que quien enseña también aprende en el mismo acto. Para ello, el docente debe estar dispuesto a repensar lo ya pensado y a revisar sus posiciones desde la responsabilidad social que le es propia, entendiendo la profesión docente como “punto de partida” para la construcción y reconstrucción de un conocimiento que genera más dudas que certezas. Del mismo modo, entiende que solo transitando ese punto de partida antes mencionado es posible restituir el derecho de lxs oprimidxs, siendo imprescindible entender la docencia como una actividad filosófica por excelencia. //

... las preguntas nos hacen ver

cuán faltos de respuestas somos...

Kovadloff, S. (1990).



Referencias bibliográficas

- Feinmann, J.P. (2006). Clase 1. En *¿Qué es la Filosofía?* Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Fraiman Bлатыта, D., *Mudança de hábitos e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores*. Em O professor de língua estrangeira em formação de José C P de Almeida Filho (ORG). Editora Pontes, 1999 Campinas, São Paulo, Brasil.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Godoy, M.S. y Mercado, R. (2020). *La construcción de identidades en contextos de pobreza* [Presentación en formato virtual]. XXV Congreso Pedagógico 2020, UTE-CTERA.
- Kovadloff, S. (1990). “*Qué significa preguntar*”. Edición digital.
- Mikolaitis, V. (2020). *Redes sociales, ciberdelitos y brecha digital en tiempos de pandemia* [Presentación en formato virtual]. XXV Congreso Pedagógico 2020, UTE-CTERA.
- Pineau, P. (2008). *La Educación como Derecho*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Rancière, J. (2007). “Una aventura intelectual”. En *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

6 / Rancière, J. (2007).

7 / Kovadloff, S. (1990).

8 / Freire, P. (1994).

Palabras Clave

Educación virtual.

Derecho a la educación.

Inclusión.

Vínculos.

Continuidad pedagógica.

Educación Inicial /

Aulas virtuales distritales en el Nivel Inicial

GRACIELA MARTA MUTO*



Graciela Marta Muto

Introducción

En el marco de la convocatoria del XXVI Congreso Pedagógico de UTE-CTERA quisiera presentar la ponencia acerca de mi trabajo como docente en la Escuela Virtual Distrital (Nivel Inicial), en el transcurso del año 2021.

Mi primera afirmación frente a este desafío fue la importancia de los vínculos para sostener un proceso educativo virtual que acompañe a niños/niñas que no pueden tener continuidad en la escolaridad presencial. Crear vínculos de afecto, seguridad y confianza resulta siempre un desafío, más aún en la virtualidad y, especialmente, cuando las herramientas no son las mismas para todos. Personalmente tengo mi compu, la posibilidad de pagar internet y trato de hacer cursos por zoom de todo lo que tiene que ver con tecnología –mientras que el gobierno ya en 2019 declaraba en sus sitios de internet que estamos capacitados al 100%, pero la realidad era otra-.

“Es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente pedagógicos. Son políticos y éticos, como cualquier problema financiero”¹.

Formé parte de un grupo de docentes dispensados en este tiempo de pandemia por razones de salud. Fui convocada al inicio del 2021 en una reunión virtual organizada por las Supervisoras de Nivel Inicial, en el que fue presentado un proyecto que consistía en formar burbujas con niños exceptuados de la presencialidad escolar, de 45 días a 5 años, quienes recibirán clases sincrónicas de, al menos, 40 minutos de lunes a viernes a través de la plataforma Meet.

En teoría un buen proyecto integrado por docentes y dos directivos exceptuados, pero ponerlo en práctica fue difícil. El pensamiento colectivo de las docentes era uno: garantizar el derecho a la educación de los niños/as que se encontraban dispensados y no podían concurrir a la presencialidad. Este propósito fue transmitido a las familias el primer día que nos encontramos con ellas en un Meet, para explicarles que este espacio sería un lugar donde poder continuar los vínculos con la escuela, donde recuperar la voz, un espacio para aprender “juntos” jugando y divirtiéndonos.

Desde el comienzo surgieron problemas de conexión y de horarios porque había familias con tres hijos y un celular; una familia en Paraguay varada allí por la pandemia; familias sin internet; docentes con problemas de conectividad,

* Profesora para la Educación Preescolar.

¹ / Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Tercera carta, pág. 72.

con problemas en llevar su PC a la asistencia y quedarse con el celular para la conexión. Elaboramos también cuadernillos con actividades para que los pasaran a buscar por la escuela el día de la entrega de canastas para las familias que no podían conectarse. Cada día era encontrar una solución a un problema distinto.

“Es clave mantener también una comunicación muy cercana que oriente a las familias en cómo ayudar a sus hijos a aprender, organizar sus tiempos, facilitar el contexto singular en el cual se pone en escena la escuela en el hogar (rutinas como conversar sobre lo aprendido o hacer una síntesis semanal integradora, porque comunicar a otros es una parte central del aprender”².

Con respecto a los problemas de conectividad (tan bien sintetizados por Natalia Domínguez en *Vínculos Pandémicos*, XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA, pág. 273) compartimos algunas ideas: “Durante estos meses utilizamos nuestros dispositivos, nuestra luz, nuestros planes de datos para los celulares, ya que muchos y muchas docentes no tenemos PC, o en algunos casos porque las computadoras desde Febrero/Marzo se encontraban en el servicio de reparación y continuaron sin respuesta alguna.” Si bien pudimos solucionar este tipo de problemas, siempre solas y con nuestros bolsillos.

Las entrevistas con algunas familias fueron muy duras por las situaciones personales que estaban atravesando. Tratamos siempre de estar conectados telefónicamente con ellos, o por correo electrónico.

Aceptar este desafío de establecer vínculos virtuales trae a mi mente las palabras de Hebe Tizio: *“El educador que acepta el reto de establecer un vínculo educativo da el tiempo para aprehender algo de lo que está en espera desde comienzos de los tiempos, de lo que desde los comienzos*

del hombre nos aguarda, a cada uno. Y da también la palabra, para que cada uno pueda formularse una pregunta sobre el mundo”³.

Considero y sostengo que la función que se realiza desde la virtualidad es garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas que hoy se encuentran dispensados o que por cualquier motivo no pueden ir al Jardín de forma presencial.

Todo comenzó con un Meet...

El Proyecto Distrital de escuela virtual se encuentra enmarcado en la jurisdicción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Propuesto por la Supervisión de un Distrito Escolar y creado por sus participantes, está conformado por dos directivos, docentes y alumnxs que diariamente siguen sumándose a esta propuesta escolar.

La prioridad es que el proceso de enseñanza aprendizaje continúe como siempre, pero con planificaciones mucho más dinámicas dado el contexto virtual, gestionando escenarios pedagógicos, poniendo a disposición los recursos necesarios para adaptarlos a la virtualidad.

No fue fácil trabajar con colegas que no conocía y entablar vínculos virtuales con todos: con directivos, familias y, en particular, con los niños/as. En un principio parecía imposible, pero fue la experiencia más enriquecedora que he vivido en mi carrera docente. Recordé todo lo vivido en mi especialización de Educación Popular: observar, conocer, respetar tiempos, moderar, buscar caminos para resolver problemas... se cortó la luz... llamar por whatsapp a la directora y preguntar: ¿el aula virtual sigue funcionando? Si, todo bien, la otra docente que trabajaba conmigo pudo seguir con las actividades. En cada encuentro había siempre dos docentes y la directora; una era la encargada de la parte tecnológica mientras la otra se ocupaba de crear el

“Es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente pedagógicos. Son políticos y éticos, como cualquier problema financiero.”

Paulo Freire

2 / Rivas, Axel. *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?*, 2020.

3 / Tizio, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, 2003.

espacio de clase. Adrenalina siempre, porque cada día teníamos que entrar en las casas de cada uno y con los materiales que podían tener en las mismas pensar el modo de transformarlos en herramientas de aprendizaje.

Al principio 45 minutos todos los días de lunes a viernes nos pareció extenso, sin embargo al finalizar algunos niñxs no querían despedirse y seguíamos con el Meet hasta 60 minutos. Ellos querían saber de los otros, dónde vivían, les interesaba saber de la niña que estaba en Paraguay varada. Conectarnos todos los días con ella nos dio la posibilidad de plantear diversas preguntas relacionadas con horas diferentes. Explicar para que todes entendieran que no comen los mismos alimentos, que el clima es distinto... Fue muy enriquecedor descubrir juntos otra cultura y sobre todo narrada por alguien que tiene la misma edad que ellos/as. No fue un docente o un adulto, fue un par quien transmitió sus saberes.

Freire define *“la realidad es lo que es y qué podemos hacer ante eso”*, entonces vamos a buscar las capacidades de los docentes para transformar las realidades de los alumnos/as, de preconcebidas y desesperanzadas en esperanzadoras y llenas de posibilidades.

Crear vínculos de afecto, seguridad y confianza pueden ser cosas fáciles o muy difíciles de construir. Imaginemos, entonces, crear vínculos virtuales. *“El sentirse querido permite establecer vínculos de afecto con los otros y consigo mismo, confiere a los niños un mayor equilibrio emotivo, origina en ellos una mayor disponibilidad para el intercambio relacional y aumenta su motivación para el aprendizaje”* ⁴.

“Estos caminos buscan ese punto tan difícil de encuentro de las múltiples realidades, sosteniendo la visión del derecho social a la educación como marco de apoyo a las nuevas experiencias educativas que nos obligan a pensar y hacer la situación de la pandemia” ⁵.

El equipo de docentes logró llevar adelante el proyecto conjuntamente con las directoras que acompañaban en todo momento tanto a las docentes como las familias. Organizamos reuniones de personal, reuniones de familias, todo a través de los correos electrónicos de cada burbuja que permitían agilizar las comunicaciones. En el correo las familias podían enviar documentación, dibujos realizados por los niños/as, y a la vez las/os docentes podían enviar a las familias producciones compiladas, canciones, audios, video. Se trabajó mediante un correo institucional del proyecto donde se mantiene la comunicación con directivos conducción y con las instituciones escolares de las cuales forman parte los niños/as eximidos.

Claramente era todo virtual: cada burbuja tenía su correo y allí nos reunimos en un drive a planificar, a decidir materiales, a organizar encuentros con algunas familias. Los primeros tiempos no existían horarios, algunos días eran las 23 horas y estábamos trabajando, pero una vez que todo emprendió camino, los horarios se fueron acomodando.

Del proyecto también participó un profesor curricular de Educación Musical. Semanalmente dos capacitadoras de Intec en encuentros sincrónicos orientan y asesoran a las docentes. La capacitación se interrumpió después de dos encuentros y las capacitadoras no regresaron; no entendimos por qué. Una

escuela virtual sin capacitadoras virtuales. Una más de las medidas que toma el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sin compartir la decisión con la escuela.

Las familias acompañan este período en que nos encontramos con dificultad, pero sin embargo participan en horario a cada una de las clases virtuales entendiendo que es el único medio para seguir dando la oportunidad a sus hijos/as de recibir educación y asegurarles ese derecho universal.

El equipo directivo siempre se mostró dispuesto a escuchar, mediando para ayudar a las familias, y a relacionar la tarea pedagógica con las/ los docentes. Se implementaron diversas estrategias y recursos con el fin de sostener la conexión de los niños/as, buscando los horarios más apropiados.

El Nivel Inicial comprende dos ciclos. En el primero (desde los 45 días hasta los 2 años inclusive) las salas comparten sus actividades a través de la plataforma: padlet, con espacio para cada burbuja. Los niños de 45 días y 2 años participaron con propuestas pedagógicas que las docentes a cargo subieron en la plataforma creada para este fin.

En el segundo ciclo, las burbujas de 3, 4 y 5 años tienen encuentros por Meet de lunes a viernes. Participan dos docentes en el encuentro para garantizar su mejor funcionamiento ya que podía suceder que una de ellas/os se quede sin conexión y, así, el encuentro puede continuar sin interrupciones con la otra docente. Si el trabajo en equipo no funcionara, esto no podría seguir porque cada docente tenía que saber qué hacía la otra y, de este modo, el Meet continuaba hasta el final.

4 / Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Marco General, 2000.

5 / Rivas, Axel.

“... La alianza Jardín-familia es una relación de complementariedad que favorece y enriquece el aprendizaje de niños y niñas. En esta tarea compartida, resulta clave la construcción de un vínculo de calidad basado en la confianza. Para ello se puede convocar a las familias a los espacios de encuentro y de diálogo... donde se priorice la escucha y la atención a cada uno/a, así como a la reflexión compartida por todos/as los/las implicados/as...”⁶.

Las clases virtuales son planificadas por las docentes como en la presencialidad, pero teniendo en cuenta varios factores, como que los materiales que se utilizarán en las distintas actividades sean con elementos caseros para evitar gastos económicos a las mismas.

Planificar para la virtualidad es un gran desafío, pero no es imposible. Hay que tener siempre presente que todos aprendemos, los grandes de los niños/as y ellos de nosotros. Buscar y descubrir saberes previos en el grupo de alumnos/as nos abrirá la puerta a una infinidad de contenidos para trabajar. Coincidiendo con el pensamiento de Paulo Freire cuando expresa: “Enseñar es posibilitar que los alumnos, desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. (...) La complejidad de la práctica educativa es tal, que (...) nos impone la necesidad de **inventar situaciones creadoras de saberes...**”⁷.

Llega el momento en que...

Los docentes que integramos este colectivo comprendimos y nos convencimos de la necesidad de encontrar estrategias comunes, pero además estrategias especiales para cada uno, siendo una tarea de alta complejidad.

Recuperar la voz, tratar de descubrir formas y herramientas para establecer vínculos con los docentes, con la institución virtual, con las familias y con los niños/as, es un eje que atraviesa la práctica todo el año.

Entendiendo que más allá de las propuestas planificadas había algo que tenía para descubrir. Descubrir lo oculto, escuchar y sentir las necesidades más profundas. Ese sería nuestro desafío.

“Abordar un enfoque inclusivo a fin de orientar y acompañar a los/las docentes en la enseñanza y el seguimiento de los procesos de aprendizaje de cada niña/o. Asimismo, se enriquece la enseñanza de contenidos a partir de su entramado con un conjunto de capacidades que se desarrollan durante la trayectoria escolar de los/las niños/as. Esta conjugación de saberes se presenta a partir de diferentes ejes de experiencias y ejes transversales que ponen de manifiesto la educación integral que se promueve, así como el juego y la aplicación de la tecnología, nunca implementada como en este proyecto”⁸.

Proponemos de acuerdo al pedagogo Francesco Tonucci un modelo de escuela que sea más eficaz, en el que el niño/a es el eje central y el desarrollo de su potencial el objetivo principal: formar ciudadanos felices, apoyados en la idea de que reconocer y desarrollar nuestras potencialidades favorece nuestra felicidad.

Conclusiones

Creo que continuar con este proyecto virtual para aquellos/as que no pueden regresar a la presencialidad es indispensable. Sostener vínculos contribuye al equilibrio emocional de nuestras infancias, aumenta la motivación para el aprendizaje.

“El educador que acepta el reto de establecer un vínculo educativo da el tiempo para aprehender algo de lo que está en espera desde comienzos de los tiempos, de lo que desde los comienzos del hombre nos aguarda, a cada uno. Y da también la palabra, para que cada uno pueda formularse una pregunta sobre el mundo.”

Hebe Tizio

6 / Diseño curricular, 2019, pág. 20.

7 / Freire, Paulo. El grito manso, pág. 46.

8 / Diseño curricular, 2019, pág. 12.

“El sentirse querido permite establecer vínculos de afecto con los otros y consigo mismo, confiere a los niños un mayor equilibrio emotivo, origina en ellos una mayor disponibilidad para el intercambio relacional y aumenta su motivación para el aprendizaje”.

Diseño Curricular

“Estos caminos buscan ese punto tan difícil de encuentro de las múltiples realidades, sosteniendo la visión del derecho social a la educación como marco de apoyo a las nuevas experiencias educativas que nos obligan a pensar y hacer la situación de la pandemia.”

Axel Rivas

Abandonarlo sería renunciar a una forma de educar, teniendo en cuenta que la virtualidad ocupa gran parte de nuestras vidas. Las docentes nos perfeccionamos virtualmente, los actos públicos son virtuales, tantas actividades se convirtieron en virtuales y quedarán definitivamente bajo esa modalidad. El lugar más cercano hoy es la virtualidad y si se quedan sin docentes virtuales, también se quedan sin escolaridad.

Pienso que esta modalidad que se creó, organizó y sostuvo durante este contexto inédito, es una de las herramientas para seguir enriqueciendo la enseñanza con nuevos contenidos, tejiendo una difícil trama (por la situación en que se puedan encontrar los niños y niñas, por la situación que atraviesan sus familias en esta pandemia), resultando así una clara expresión de inclusión educativa en estos tiempos.

La tarea que hemos sostenido y seguimos sosteniendo como objetivo prioritario es incluir a las niñas/os de nuestro

Distrito Escolar al proceso educativo a través de la virtualidad. Como educación complementaria, considero y sostengo que la función que se realiza desde esta modalidad es garantizar el derecho a la educación de los niños/as que se encuentran dispensados o que por cualquier motivo no pueden ir al Jardín de forma presencial.

El hecho de hacer participar a las familias implica facilitar la construcción de un pensamiento colectivo. La escuela forma parte del mismo, está en una comunidad, forma parte de la sociedad, es por eso que pienso que el Proyecto de Escuela Virtual que nació en pandemia puede continuar siempre... Se podrían implementar escuelas virtuales en cada provincia, para que cada niño y niña pueda seguir construyendo vínculos con la escuela, pueda tener educación, pueda expresar lo que piensa desde su propia voz... //

“Solo nosotros sabemos estar distanciamos juntos.”

Julio Cortázar



Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI Editores. México.
- Freire, Paulo (2003). *El grito manso*. 1ª edición argentina, Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*. CABA, 2000.
- *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*. CABA, 2019.
- Rivas, Axel (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?*. Universidad de San Andrés.
- Tizio, Hebe (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.

Palabras Clave

Profesores - Investigadores.

Deseo en juego.

Escuela como frontera.

Búsqueda activa.

Aula amplificada.

Educación Primaria // Educación Especial //

HACEMOS ESCUELA CAMINANDO.

Recorridos pedagógicos de las huellas de un libro sobre dinosaurios

■ VERÓNICA CÉSAR* Y PAOLA DELLA VALLE**



Paola Della Valle

* Licenciada en Psicopedagogía (USAL). Maestra Especializada en Educación Primaria (Profesorado N° 24, Bernal). Trabajadora de la Educación como Maestra Psicopedagoga Titular (C.E.N.T.E.S. N° 1 DE 5) y Maestra Psicopedagoga Interina (Escuela Integral Interdisciplinaria N° 3 DE 3). Trabajadora en el ámbito de la Clínica Psicopedagógica en consultorio particular (Lanús, Buenos Aires).

** Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Nivel Inicial (Eccleston). Diplomada en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Aportes para abordar el maestro educativo actual (FLACSO). Trabajadora de la Educación como Profesora Tutora en Diplomatura Universitaria: Atención a la Primera Infancia en la Modalidad de Educación Especial (UMET UTE), 2021. Maestra Psicopedagoga y Maestra de Apoyo Pedagógico (Escuela Integral Interdisciplinaria N° 3 DE 3).

Empezando por la conclusión a modo de introducción

Cuando comenzamos las clases presenciales de manera escalonada este 2021 durante la semana del 17 de febrero, el estudiante que hoy nos convoca este compartir, que llamaremos Luis, abre su mochila y saca para mostrarnos “un libro sobre dinosaurios con opción para mirarlos con unos lentes en 3 D”, mientras refiere que los lentes los perdió en sucesivos desalojos que pasó en el año 2020 y nos pregunta si había alguna manera de reponerlos.

Hasta aquí se podría pensar que se trataba de un estudiante aficionado a los dinosaurios, pero todo cobró un sentido nuevo cuando observando el libro que mostraba nos dimos cuenta de que se trataba del que compramos junto a él en una salida didáctica realizada en noviembre de 2019 en la librería del barrio de la escuela.

Una mirada renovada a los lugares que solemos transitar tanto estudiantes como maestros (por ejemplo: en el traslado para llegar hasta la escuela, la salida que pudimos hacer caminando por ciertas calles de la ciudad recorriendo librerías con Luis). De eso trata este taller donde la labor docente advino mucho más para nosotras y para Luis que

lo transitado (por lo menos respecto a ese estudiante hasta el momento) dentro del aula de la escuela.

El espacio de este taller buscó, por la nueva forma de comunicación que establecimos, ser una provocación a participar, convirtiéndose en una búsqueda activa. Analizando hoy esta escena escolar entendemos que seguimos para acercarnos a este movimiento a Paulo Freire cuando afirma que:

“Los estudiantes son excluidos de la búsqueda, de la actividad del rigor. Las respuestas les son dadas para que las memoricen. El conocimiento les es dado como un cadáver de información -un cuerpo muerto de conocimiento- y no como una conexión viva con la realidad de cada uno de ellos” (Freire, 2014, pág. 21).

Querer y proponerse escuchar: *“atendiendo al lenguaje de la cotidianidad (...) de nuestros estudiantes nos acerca a saber qué saben, qué quieren, cómo viven. [Examinamos] las palabras y los temas que para ellos son más importantes ya que así [tendremos] materiales de la realidad para el estudio en clase” (Freire, 2014, pág. 28).*



Verónica César

“[No] [conseguimos] (...) entender el proceso de motivación fuera de la práctica, antes de la práctica es como si se debiera estar motivado para después entrar en acción. Esta es una forma muy antidialéctica de entender la motivación. La motivación forma parte de la acción. Es un momento de esa misma acción. Es decir, tú te motivas a medida que actúas y no antes de actuar.”

Paulo Freire, 2014.

Nos acercamos desde esta escucha también a una posición como docentes abriendo un lugar posible al deseo, siguiendo a Hebe Tizio:

“El vínculo educativo es del orden de lo particular, se establece con cada sujeto, y hay que hacerlo revivir constantemente. El acto educativo, reinventar el vínculo con el alumno es responsabilidad del maestro, tenemos que creer en lo que hacemos. Para causar el interés en el alumno, nosotros mismos hemos de estar interesados, que exista una ilusión por enseñar, y estar advertidos de que hay un límite: O nos sumamos a la norma, lo evaluable, el protocolo, o hacemos una apuesta de coraje y de la crisis actual de la educación tomamos lo positivo: (...) asumir el riesgo de inventar... abriendo un lugar para el sujeto, recuperar el deseo por enseñar, aumentar el intercambio con otros profesionales... Reinventar el vínculo educativo es posible si hay un deseo en juego.” (Tizio, 2003.)

Escuchando que Luis comenzaba a poder viajar solo en transporte público hacia la escuela, y conociendo su gusto por los temas de dinosaurios, propusimos un taller para acompañar desde nuestro rol docente esas acciones que le veíamos desplegar (gestos que “leímos” como formas de lenguaje también, dado que Luis no se comunicaba tanto verbalmente y aún no sabía leer y escribir de modo convencional). Hicimos escuela caminando junto al estudiante hacia nuevas escrituras... Conociendo acerca de su gusto por las meriendas dulces, le propusimos un espacio nuevo: viajar en medios de transporte para compartir meriendas con él, al mismo tiempo que visitamos algunas librerías emblemáticas de la ciudad. La librería del barrio de la escuela sita en Perú 1064, San Telmo, donde Luis eligió el libro de dinosaurios que compramos... el libro que hoy nos convoca también.

Desarrollo

Nos reunimos a mediados del 2019 una de las docentes referentes del estudiante Luis con una de las maestras psicopedagogas del equipo interdisciplinario, ante la necesidad de ofrecer un espacio cultural, alfabetizador y contenedor para acompañar al estudiante en su escolarización. Luis tenía 12 años en ese momento, vivía y vive en un ambiente familiar y económico con muchas dificultades.

Mientras el resto de los alumnos de la escuela comenzaba a concurrir al plan de natación los días jueves, como Luis ya tenía 12 años y había completado ese espacio por más de un año, había que pensar en un taller para que no se sintiera por fuera de una actividad que desplegaba su grupo de referencia. El taller lo proyectamos como motor de “motivación” para todos los participantes:

“[No] [conseguimos] (...) entender el proceso de motivación fuera de la práctica, antes de la práctica es como si se debiera estar motivado para después entrar en acción. Esta es una forma muy antidialéctica de entender la motivación. La motivación forma parte de la acción. Es un momento de esa misma acción. Es decir, tú te motivas a medida que actúas y no antes de actuar.” (Freire, 2014, pág. 21.)

Comprendiendo las necesidades de Luis, en apoyo tanto del estudiante como de sus docentes, una de nosotras buscó desde su rol de maestra psicopedagoga ofrecer un nuevo espacio de escucha y de aprendizaje por fuera del espacio físico de la escuela, pero manteniendo las reglas y objetivos de la misma: se trabajó conjuntamente para brindarle a Luis nuevas experiencias de aprendizaje.

“Pensando a la escuela como frontera y como posibilitadora, ella se vuelve potente para ir introduciendo conflictos que provocan alguna posibilidad de interrogación” (Duschatzky, 1999, pág. 81).

Se pensaron cuáles serían las mejores propuestas y cómo adaptarlas a las necesidades y deseos de nuestro querido alumno, retomando el sentido que desplegamos en la introducción respecto al habilitar que “el deseo” se ponga en juego, considerando los contenidos y las actividades educativas que mejor acompañarían el despliegue de una trayectoria escolar real, cuidada. Siendo sostén de Luis, brindando confianza al estudiante, creímos en que se podía. Trabajamos para que Luis pudiera apropiarse del mundo de un modo más creativo siendo parte de él como actor interviniente y no como mero espectador porque entendemos que la escuela puesta en relación con el rigor: “(...) *adquiere sentido cuando la experiencia escolar entra en el horizonte de las expectativas de vida de los alumnos*” (Jauss, Hohendhal e Iser; 1987). Pensamos en Luis, en sus características de aprendizaje tanto sociales como escolares, tuvimos en cuenta sus intereses y de a poco fuimos viendo cómo se alegraba, cómo se fue interesando por aprender cada día un poco más, su sonrisa y su pregunta recurrente ¿a dónde vamos a ir esta semana?

Toda la escuela comenzó a oír de este taller con Luis y al ver su alegría comenzaron a preguntarnos en los pasillos de qué se trataba: ¿parece que le gusta a Luis! ¿Qué hace? ¿Qué hacen?

La escuela no funciona solamente como el umbral mínimo de reconocimiento social, sino que también funciona como el soporte afectivo que viene a suturar relaciones primarias quebradas ya sea por violencias, abandonos, etc.

Programamos salidas inicialmente por el barrio de la escuela: Museo de Arte Moderno y su librería, “la librería” del barrio ubicada en Piedras 1064, Parque Lezama. Luego, al ir viendo lo interesado que estaba

Luis, comenzamos recorridos por avenida Corrientes, Complejo La Plaza, librería “el Ateneo Grand Splendid”, Obelisco. Trasladándonos siempre a pie y en transporte público, colectivos y subtes.

Parábamos a leer cada cartel de las calles, con sus nombres, las numeraciones de las calles y de las casas, los nombres de las estaciones del subte, propagandas. Saludamos y agradecemos la información recibida por parte de los guías o de vendedores que nos atendían.

Luis detenía su paso apurado para deletrear con nuestra guía el nombre de las calles, en el transcurso de las salidas comenzó de a poco a leer las publicidades y los títulos de los libros que ojeábamos juntos en las librerías, averiguamos precios de libros y le preguntábamos: ¿cuánto tendríamos que gastar si compramos tal o cual libro?

Por lo general finalizamos cada salida tomando un café con leche en una librería, una gaseosa con una medialuna o alfajor en un museo. Luego de las salidas, Luis nos contaba que salía de paseo con su madre a los mismos sitios que había visitado junto a nosotras, le mostraba a dónde había ido con sus maestras y le contaba lo que había adentro del museo o de las librerías.

Quizás Luis no ponía en palabras todo aquello que reflejaban sus ojos, su sonrisa, su asombro, pero cada jueves, que era el día en que realizamos las salidas, él no faltaba a la escuela, estaba presente y preguntando ansioso a dónde iríamos esa jornada. Se trataba de descubrir y mirar la ciudad que recorría a diario, pero con un propósito nuevo, comenzar a leer y a descubrir lugares junto a otro que lo acompañaba y guía.

Pensar en entablar un vínculo, mirarlo y encontrar junto a él la estrategia más adecuada para acompañarlo en su recorrido escolar durante los últimos años de su escolaridad. Haciendo escuelas cuando la escuela implica apropiarse de ciertos códigos necesarios para dialogar de un modo nuevo con el mundo, “*la escuela como soporte afectivo que viene a suturar relaciones primarias quebradas*” (Duschatzky, 1999, pág. 84).

La escuela como soporte afectivo, habilitando este proceso de enseñanza y de aprendizaje teniendo en cuenta que Luis sabía manejarse en la calle. Nosotras entramos a parte de su mundo, pero abriendo puertas que él solo posiblemente no abriría, dándole nuevos sentidos a su “manejarse por la calle” gracias a las salidas y mostrando que para habitar de una manera más profunda (ya sea estando en la calle, dentro de la escuela, en la vida misma) es necesario leer, reconocer los números, el manejo del dinero, los precios, hablar claramente al dirigirme a otra persona, pedir permiso, decir gracias. Se trató de ir aprendiendo a leer el mundo y desde allí tender puentes hacia la lectura convencional.

Claramente en febrero del 2021 luego de un año en pandemia notamos que aquel taller del 2019 había dejado huellas cuando Luis se acercó a saludar y preguntó si este año se podría hacer el taller. Nosotras sorprendidas le dijimos ojalá que sea posible: ¿te acordás de nuestras salidas? Y él nos dijo sí, tengo el libro de los dinosaurios siempre conmigo y debajo de mi banco. Le consultamos a la actual maestra de Luis y nos cuenta que todos los días hojea este libro y lo toma en sus brazos.

“Un libro sobre dinosaurios con opción para mirarlos con unos lentes en 3D” sobreviviendo a la pandemia y a sucesivos desalojos, devino semblante de

escuela. Una forma de presencia escolar “durante la escuela sin cuerpo presente” (Fórum Infancias).

Cabe destacar que en el transcurso de 2020 fue el Equipo de Conducción de la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 3 el que “puso el cuerpo” en cada entrega de bolsones alimentarios y de trabajos y propuestas didácticas cada quince días preservando a cada docente de la institución, al tiempo que fortalecía el lazo con esa gran parte de la comunidad educativa, que son los padres y las madres de nuestros estudiantes incluida la madre de Luis.

Cada padre y madre, o aquel que cumple la función, fueron sostenidos presencialmente por el Equipo de Conducción al mismo tiempo que la organización cuidada, dialógica y respetuosa encabezada por el director en el 2020 fue amasada por su escucha atenta y una presencia quincenal que buscaba siempre alojar de manera presencial, como también de modo virtual, ahí sumando a todo el colectivo docente de la Escuela Integral Interdisciplinaria a este clima institucional humano y humanizante.

Esta modalidad habilitó sonrisas y voces, recorriendo territorios que una letra traza: Luis acompañaba a su mamá en cada entrega de bolsones alimentarios en 2020 estableciendo un lazo de ternura con el Equipo de Conducción; su madre también.

Cabe destacar que el Equipo de Conducción comienza su gestión en el 2020. En 2021 se suman dos nuevas vicedirectoras al equipo que entiende que el conmovirse y dejarse conmover desde la experiencia es lo que muestra una visión diferente hecha desde adentro de las escuelas y que continúa enriqueciendo a cada uno de los protagonistas de esta propuesta concretada en varios actos en 2019, 2020 y 2021, y en distintos escenarios (entre la sede de

la escuela y paseando por la ciudad de Buenos Aires en 2019, acercándose presencialmente de modo quincenal durante 2020). Son escenas escolares sostenidas por el Equipo de Conducción dado que Luis y su familia poseen actualmente poca o escasa conectividad y se dificulta el trabajo de modo virtual que se sostuvo con entregas de actividades y juegos en formato papel que acompañaron a los bolsones.

“Conmover: He allí una apuesta y un afecto radical una acción que sólo se puede hacer con lxs otrxs; ya sea porque nos dejamos conmover, y por tanto somos movidos por y con esxs que nos interpelan, nos tocan, nos llaman e incluso nos irrumpen. O bien porque somos capaces de movilizar a aquellxs con los que estamos inextricablemente unidos, sean anónimos o cercanos. Conmoverse como un gesto radical de ruptura de la inmunidad, de la cerrazón anestésica a la que nos somete la pedagogía sentimental neo-ego-liberal como un ejercicio afectivo de libertad. Conmovernos como un modo de transformarnos ahí dónde es posible la transformación, el temblor, el abismo del yo. Conmovernos como un acto que nos arroja fuera de nosotrxs mismxs, y nos recuerda nuestra siempre a la vez mortífera y salvífica condición extática, abierta, expuesta, nuestro ser-en-común”. (Cano, Vir, 2021; verbo de la letra C)

Analizamos nuestros actos educativos desde la práctica personal y compartida buscando aportes hacia nuestra identidad como educadoras mientras trabajamos desde una Escuela Integral interdisciplinaria donde los “modos de estar” en la escuela, ahora en pandemia, nos generaron y nos generan múltiples interrogantes sobre “nuestro ir haciendo escuelas entre varios”: Equipo Interdisciplinario, Docentes, Equipo de Conducción trabajando desde la Modalidad de la Educación Especial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Compartimos esta “escena escolar” que ha tenido la potencia de “preservarse preservando al sujeto pedagógico autor, lector y actor y a todo un Equipo Docente como acompañantes mediando cultura”. Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: dar voz a quienes no la tienen, el conocimiento como lucha, sueños y utopías yendo del sueño a la realidad. Sabemos que el camino es el de la lucha. Las pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia son y han sido nuestro motor: *“La pedagogía del oprimido es un canto al amor, un desafío al deseo de romper las cadenas de la opresión, liberándonos en comunión a través de nuestra historia y nuestra cultura”.* (Freire, 1997.)

A modo de cierre, que es una nueva apertura

Escribimos algunas de las distintas relaciones que “el aula amplificada que nos dimos como institución educativa” para Luis nos permitieron a todos ir estableciendo a modo de puentes posibles entre: sujeto y realidad dialécticamente relacionadas, ni fijas, acabadas, ni carentes de historia, ni de vida emocional.

La complejidad del proceso educativo que alcanzamos a abordar con Luis ha permitido ir desarrollando una dialéctica entre el rescate, por parte del estudiante, de un cotidiano escolar ampliado (las calles y algunas instituciones) y, de ahí, acercarnos al conocimiento y construcción de los conceptos pertinentes para analizar la problemática que estábamos estudiando: una forma posible de alfabetización “estando en [una librería]... [viajando en subte] ” y “estando con [dos de sus docentes]”. “Yendo a la escuela de manera regular el 2020 cada 15 días a retirar los bolsones de alimentos y a seguir alimentando su lazo con la institución y su “ser estudiante de esa escuela” manteniendo un lazo exogámico en

un año como ha sido el 2020 que nos retrajo a todos como sujetos.

Entendemos que el sujeto no termina nunca de construir y de de-construir su realidad interna y externa que nunca es la misma, de ahí que el sujeto es el mismo pero no siempre lo mismo. La realidad está en devenir y nosotros y nosotras con ella. Ni el sujeto ni la realidad son estáticos, por el contrario uno depende de lo otro: estamos insertos en una realidad externa e interna que nunca es definitiva y siempre existe la posibilidad de reinventarse.

Creemos que cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que Freire llama “curiosidad epistemológica” sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto.

Enseñar implica investigación. Mientras enseñamos continuamos buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué y me indago.

Como docentes “aventureros” responsables. Nosotras no lo pensamos en su momento porque fue el momento de la praxis, y lo estamos escribiendo hoy, pero reconocemos que nos identificamos como aventureras imitando a Paulo Freire. Iniciamos este taller estando abiertas y predispuestas al cambio y a la aceptación de lo diferente. Diferente, en nuestro caso, porque era la primera vez que realizábamos en la Escuela Integral Interdisciplinaria un taller de este tipo. Sabemos que nada de lo que experimentemos en nuestra carrera docente debe necesariamente repetirse, pero seguimos teniendo ganas de que esto pueda volver a hacerse algún día. Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible. Empezamos este proyecto con la convicción de que un cambio era posible en Luis y a veces las cosas no son inmediatas, pero al finalizar el taller observamos muchos cambios, uno de ellos fue que Luis comenzó a leer y a sentirse más seguro de sus posibilidades.

Y este año 2021, Luis egresa de la EII 3 para continuar su trayectoria escolar en una escuela de educación laboral sabiendo leer y escribir. //

“El mundo está siendo. Nosotras y nuestros estudiantes también. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar. Al comprobar nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella.”

Freire, 1997.



Referencias bibliográficas

- Aromi, Anna; Tizio, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa, 2003. Comentario realizado en el marco de la presentación del libro: Disponible en: <http://www.ome-aen.org/actividades/2005/Aromi.htm>
- Bixio, Cecilia. *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje*. Homo sapiens ediciones, 2002.
- Bürger, P. et al. *Estética de la recepción*. Madrid, Arco/Libros - La Muralla, 1987; reimpresión revisada 2015.
- Cano, Vir. *Borrador para un diccionario del desacato*. Argentina: Editorial MadreSelva, 2021.
- Duschatzky, Silvia. *La escuela como frontera*. Paidós, 1999.
- Forum Infancias. Recuperado de: <http://foruminfancias.com.ar/la-escuela-hoy/2020>
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores, 1997.
- Freire, Paulo - Ira Shor. *Miedo y Osadía*. Siglo XXI Editores, 2014.
- Yáñez Velazco, Juan Carlos (coord.) *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*. México: Universidad de Colima, 1ª edición, 2007.

Palabras Clave

Consejo Académico.

Soberanía pedagógica.

Participación estudiantil.

Transformar y democratizar
la Escuela.

Educación Secundaria /

Consejo Académico en las Escuelas Secundarias.

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL COMO CONTENIDO TRANSVERSAL

ADRIÁN FIGUEROA*

Contexto político pedagógico

Gran parte de los dichos y escritos del mundo educativo asumen el conocimiento como construcción por parte de sujetos mediante los procesos implicados en sus relaciones con la realidad. Desde estos puntos de vista, de amplio y profundo consenso discursivo en el ámbito de la educación, el conocimiento no puede darse ni imponerse y el rol docente consiste (debe consistir, solo puede consistir), más que en transmitir saberes relativos a tales o cuales contenidos, en orientar, acompañar, coordinar, informar, asistir, entrenar la práctica de construcción de conocimiento de dichos sujetos. Sin embargo, las exigencias laborales, las presiones autoritarias, el sentido común, encarrilan el trabajo docente hacia una especie de trabajo de reparto de pretendidos saberes precocidos y conocimientos acabados.

Desde esta lógica, las posibles optimizaciones de la labor hacen hincapié en el incremento cuantitativo de contenidos por transmitir, la reducción de los plazos en los que la transmisión de cada uno se acredita, la lubricación de los sistemas de reparto y lo avanzado de la tecnología aplicada a las herramientas aprovechadas como medios de la trans-

misión. Las capacidades docentes se ven amputadas y los méritos asociados a estas prácticas se limitan a destrezas en la administración de plazos, contenidos, espacios, tiempos, secuencias, y cuerpos.

Falazmente se nombra a esta pericia moldeada desde políticas educativas que imponen intereses ajenos a los sujetos implicados en la práctica de las comunidades educativas como flexibilidad, cuando, en realidad, aquellas destrezas exigen creciente rigidez y profundo automatismo. La forma, la apariencia de este trabajo docente degradado, puede asociarse a la flexibilidad por la capacidad implicada de procesar cambios de planes de estudio, de regímenes de acreditación, de horarios de cursadas, de materiales didácticos, de herramientas de trabajo; tareas agregadas; mutación de normas y reglamentos; extensión de jornadas; y recepción permanente de comunicaciones sobre múltiples resoluciones infundadas e inconsultas que modifican quehaceres por cumplir y condiciones de trabajo. Reduce a los docentes a dispositivos de reproducción de tareas en los cuales sus experiencias y saberes específicamente vinculados a la capacidad de coordinar o dirigir procesos de enseñanza aprendizaje están cada vez menos involucrados. La



Adrián Figueroa

* Técnico Químico, Trabaja en la escuela María "Claudia Falcone" desde el año 2009. Se desempeñó en las Áreas de Ciencias Sociales y Exactas. Coordinó colectivos de tutores, de área y de proyectos institucionales. Integró equipos ESI, fue representante docente en el Consejo de Convivencia y referente para la intervención en Conflictos de Género con el consenso de la Consejería de Pibas. Organiza el proyecto "Repensar la Falcone" cuya fortaleza estratégica es su relación orgánica con el Centro de Estudiantes.

única flexibilidad, entonces, que constituye cualitativamente semejante práctica, es la de las condiciones de trabajo.

Tradiciones democráticas, márgenes e intersticios

Las escuelas realizan diagnósticos y balances de su labor permanentemente. Según los contextos coyunturales esto se asume como parte del quehacer validado por las autoridades como labor pertinente o se integra a tradiciones democráticas del mundo educativo desde los márgenes de la actividad institucional. Es decir: puede expresarse en jornadas de consulta y propuesta, habilitación de espacios para la crítica y la creación, encuestas, preguntas, actividades lúdicas que buscan la emergencia de potencialidades y obstáculos decididos en ámbitos autorizados por reglamentos o, si el clima institucional ofrece menos habilitaciones, en charlas en sala de profesores, discusiones en las aulas, protestas estudiantiles, intervenciones docentes disruptivas en actos escolares o Espacios de Mejora Institucional.

En realidad, las prácticas presentadas como opuestas en la oración antecedente conviven y se cruzan en el tiempo y el espacio más o menos habilitadas o inhibidas por direcciones escolares, autoridades de los distintos ámbitos del sistema educativo y conducciones ministeriales. Se traducen en acciones institucionales y proyectos que organizan antecedentes colectivamente valorados o constituyen prácticas más o menos aisladas que encuentran su posibilidad de conformar labor comunitaria fluyendo por intersticios de la red de condicionamientos.

Escolaridad en crisis

Esos balances comunitarios, esos diagnósticos colectivos, ubican como principal y esencial condicionante de los procesos de enseñanza aprendizaje al frágil involucramiento de los estudiantes en la dinámica de las cursadas y a la falta de apropiación, por parte del estudiantado, de la actividad escolar en general. Esto, a su vez, se revela relacionado in-

trínsecamente tanto con problemas relativos a situaciones familiares y socioeconómicas como con una normalidad escolar que diseña actividades, asume objetivos, define metas y planifica unilateralmente, prescindiendo de la concreta relación con el sujeto estudiantil y de sus circunstancias.

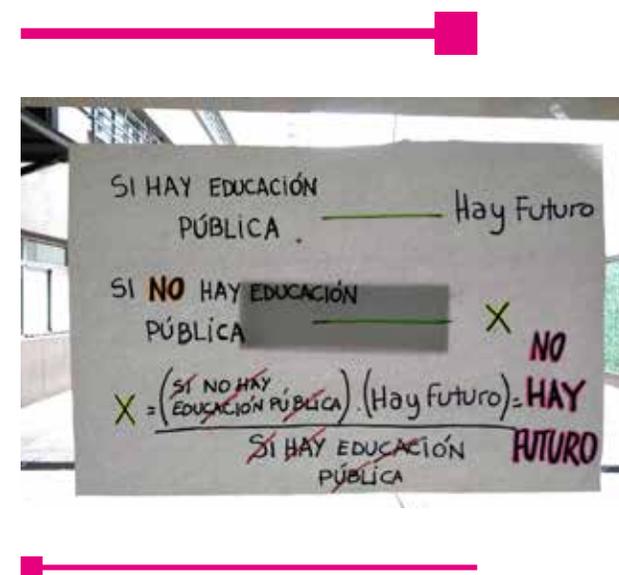
La crisis se agudiza.

Transformaciones sociales, leyes en curso

La sociedad y la cultura que integramos realiza un proceso de recreación de valores y constitución de consensos que implica, entre otras cosas, la transformación de las relaciones entre personas menores y mayores de edad, entre niñas, niños, adolescentes y sus familiares, entre personas cuyos derechos dependen de la asistencia de otras y personas que los ejercen por sí mismas. Las nuevas prácticas familiares y sociales resultantes de este proceso de transformación asumen la responsabilidad de tener en cuenta las necesidades, deseos, miedos, angustias y expectativas de niñas y adolescentes en las decisiones que les involucran. Asumen la necesidad de consultar, informar y escuchar a niñas y adolescentes en relación con las actividades que les implican.

Este proceso de transformaciones culturales y sociales está expresado, sostenido y habilitado por un conjunto de nuevas leyes que consagran derechos de las personas menores de edad y habilitan su ejercicio autónomo según las capacidades progresivas de las mismas. Estas leyes, características de los fenómenos políticos y culturales emergentes en este principio de milenio, junto a las nuevas prácticas familiares y sociales, a su vez, modifican reglamentos y normas de todo tipo de asociaciones e instituciones, y generan protocolos que alteran relaciones tradicionales de autoridad y dispositivos tradicionales de comunicación entre diferentes actores institucionales.

Las leyes sobre derechos de niñas, niños y adolescentes, Educación Sexual Integral, Sistema Escolar de Convivencia,



entre otras, ubican como obligación, y ya no como preferencia personal o particular característica de tal institución, garantizar estos derechos; es decir: habilitar la escucha, respetar identidades personales, instrumentar la consulta, construir mediaciones, integrar en dispositivos de toma de decisiones a los sujetos implicados en las consecuencias de las mismas.

Como producto de las transformaciones que venimos comentando, en nuestro país las personas de 16 años pueden votar en las elecciones de autoridades políticas, manejar vehículos y patrimonios, decidir sobre el cuidado de su cuerpo, donar sangre; y desde los 13 años ejercer la patria potestad.

Conflicto y autoridad

El conflicto entre formatos escolares tradicionales y devenir social se manifiesta en la reconocida, creciente y difundida sensación de malestar, frustración y disconformidad que expresan estudiantes, sus familiares y docentes. El sentido común, la hegemonía de los intereses del capital financiero sobre la actividad humana, presionan hacia el colmo de la problemática descrita, premiando discursivamente los méritos de una actividad escolar desvinculada del sujeto estudiantil y su contexto, integralmente funcional a la mercantilización de servicios e insumos educativos y a la inercia de recibir las circunstancias como algo dado y fuera del alcance de la propia capacidad de realizar, de construir, de hacer realidad.

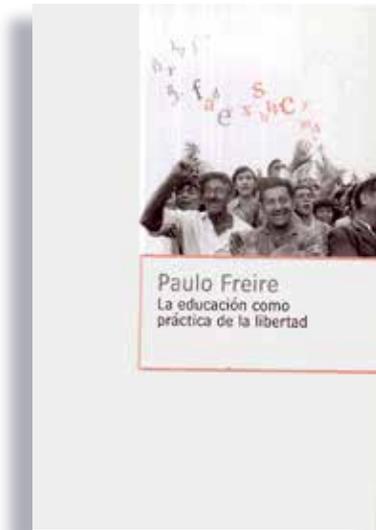
En la medida que un conjunto de estudiantes reconoce nuestro rol en sus procesos de enseñanza aprendizaje, nuestra autoridad formal se transforma en concreta autorización, de su parte, a jugar ese rol. El reconocimiento de la autoridad formal, por sí mismo, puede ayudar a recibir un trato respetuoso, a asumir quién es la persona habilitada institucionalmente a decidir la actividad y a cumplir formalmente con los requisitos de la misma. Pero no tiene

relación esencial ni necesaria con la posibilidad de que los estudiantes se involucren en dicha actividad, única manera de aprender. Así lo demuestra la experiencia humana universal, por lo menos desde hace más de un siglo.

La política del colonialismo, interesada en valorizar económicamente los servicios e insumos educativos que los Estados despilfarran y distribuyen gratuitamente, está interesada también, y por lo mismo, en desarticular la posibilidad de organizar nuestra capacidad colectiva de realización. El hincapié en los aspectos formales de nuestro rol y en los aspectos administrativos de nuestra actividad nos desvinculan del sujeto estudiantil y socavan las chances de ser autorizadas a poner nuestros saberes y experiencias en función de habilitar y orientar auténticos procesos de enseñanza aprendizaje. Ese hincapié, a la vez, desvincula nuestra autoridad formal de su posibilidad de ser reconocida y asumida como deseable y necesaria en procesos en que los sujetos participan desde su propio interés.

Docentes y estudiantes

Buscando sostener, descubrir o recrear el sentido de la asistencia cotidiana a los establecimientos escolares, docentes y estudiantes se esfuerzan en poner en práctica y hacer realidad todo aquello que surge como necesario en habilidades jornadas de consulta y reflexión o en intercambios de crítica y propuestas al amparo de las aulas, los pasillos y la sala de profes. El interés estudiantil se expresa y se incorpora de algún modo y en alguna medida a algunas dimensiones de la actividad escolar. Alguna sucesión programática de contenidos, algún tramo de cursada o algunas cursadas se alteran integrando las condiciones concretas de los sujetos implicados. Un acto, una jornada, un momento de algún día son atravesados por la emergencia de lo postergado o por un tema propuesto más o menos colectivamente. Un contenido se asume comunitariamente como de necesario abordaje desde todos los espacios y las asignaturas. Ciertas condiciones de realización de la labor se establecen como



acuerdo. Se crean consensos sobre objetivos y propósitos. Se deciden acciones generales en ámbitos representativos.

La experiencia indica que, en todos los casos donde algo de esto pasa, se profundiza el compromiso de los estudiantes con la actividad escolar, se refuerzan las pertenencias comunitarias, mejora el clima institucional, los docentes ponen en juego sus completos saberes y experiencias, y los estudiantes aprenden. Todo esto, además, favorece aquellos resultados cuantitativos que suelen destacarse unilateralmente o imponerse como determinantes desde la dominación y su sentido, el que, al estar por todos lados y existir de todas las maneras a fuerza de monopolios y opresión, pasa por ser común.

La transformación es necesaria.

De labores, esfuerzos y resistencias

Toda aquella actividad que garantiza derechos establecidos en leyes cumple propósitos enunciados en diferentes documentos del Sistema, logra objetivos públicamente declarados como característicos de la escolaridad y sostiene procesos de construcción de conocimiento, depende de esfuerzos que docentes y escuelas realizan por fuera de todo aquello que se les exige rigurosamente, lo cual se vincula al mundo de las apariencias formales y la obediencia irresponsable.

La labor que da sentido a los esfuerzos y recrea cotidianamente los motivos para volver al día siguiente se realiza como resistencia más o menos aislada o interconectada, institucionalmente habilitada u obstaculizada, dispersa u organizada que oponen docentes y estudiantes a la compulsión de mandatos tradicionales, autoritarios y de ineficacia reiteradamente comprobada que promueven el cumplimiento de apariencias y formalidades escindidas de cualquier conocimiento.

La transformación es posible

Como expresión de las transformaciones socio-culturales referidas más arriba, del cumplimiento de las leyes antes mencionadas y de la resistencia reivindicada en el párrafo anterior, se multiplican en las escuelas los espacios colegiados en los cuales docentes y estudiantes planifican actividades y toman decisiones relativas a la práctica escolar. Jornadas con múltiples talleres coordinados por estudiantes o colegiadamente, Consejos de Convivencia, referentes estudiantiles y docentes reunidos para mediar en diversos tipos de conflicto, encuentros del Consejo Consultivo con participación del Centro de Estudiantes, Consejerías de Pibas y Talleres de Nuevas Masculinidades interviniendo en el diseño de propuestas escolares o ejerciendo representaciones ante referentes institucionales, Asambleas de Curso, Consejos de Aula, delegados estudiantiles reunidos con el DOE, sentadas, escraches, tomas de los establecimientos crean, sostienen y proyectan prácticas que transforman la escolaridad.

Una y múltiple cita

En intervenciones anteriores desde el proyecto “Repensar la Falcone” en los Congresos Pedagógicos organizados por la Unión de Trabajadores de la Educación, fuimos citando registros de experiencias según el texto las iba refiriendo. Esta ponencia es un intento de sintetizar la experiencia comunitaria histórica e integral de nuestra escuela en una propuesta concreta de posible generalización de resultados a partir de situaciones, logros y esfuerzos comunes de docentes y estudiantes del Nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires. Por temor a la sobreabundancia de registros y a interferir demasiado en la lectura, en este caso la ponencia incluirá un único enlace a otro texto¹; aunque, en el texto al que conduce, al contrario que en este, se vio necesario integrar una cantidad extraordinaria de registros de antece-

“Mientras la participación estudiantil organizada en el diseño del trabajo escolar no sea asumida como contenido transversal o eje de trabajo general por las escuelas, los tiempos y esfuerzos invertidos en esta dirección tenderán a expresarse como actividades marginales, esporádicas o exclusivamente dependientes de preferencias personales o de particulares características institucionales. Tal como pasaba hace unos años con todo lo relativo a los derechos humanos, a cuestiones que hoy integran el trabajo en ESI o al derecho de los adolescentes a intervenir en la construcción de acuerdos de convivencia.”

1 / <https://repensarlafalcone.blogspot.com/2021/11/estudiantes-en-la-gestion-de-la-escuela.html>

dentes de lo que ahí se anuncia.

De esta manera, el único enlace publicado en la ponencia permite entrar en relación con múltiples aspectos de la Falcone, su historia, y encontrar mayores detalles de lo que acá se resume:

“Mientras la participación estudiantil organizada en el diseño del trabajo escolar no sea asumida como contenido transversal o eje de trabajo general por las escuelas, los tiempos y esfuerzos invertidos en esta dirección tenderán a expresarse como actividades marginales, esporádicas o exclusivamente dependientes de preferencias personales o de particulares características institucionales. Tal como pasaba hace unos años con todo lo relativo a los derechos humanos, a cuestiones que hoy integran el trabajo en ESI o al derecho de los adolescentes a intervenir en la construcción de acuerdos de convivencia.”

La transformación está en curso. Sentidos de la práctica escolar

Como se deduce del párrafo citado, la propuesta es asumir la participación estudiantil organizada en el diseño de la actividad escolar como un contenido transversal cuya incorporación se considera imprescindible para recrear el sentido de la práctica escolar e integrar a las comunidades escolares a los procesos de transformación social y cultural en curso desde sus propios intereses y a partir de sus particulares circunstancias.

Es decir: que la práctica cotidiana de nuestras comunidades incluya entre lo impostergable e ineludible tiempos y espacios dedicados a repensar y recrear la escuela, abordar la relación de cada grupo con la actividad general, relevar intereses y posibilidades, proponer actividades, elaborar y comunicar las críticas, habilitando institucionalmente la necesidad de hacerlo, validando los acuerdos construidos y los roles, referencias y representaciones resultantes; cons-

truyendo, así, una escuela capaz de integrar sujetos concretos a su orientación pedagógica y a su propuesta educativa. El abordaje de la participación estudiantil en la definición del quehacer cotidiano debe asumirse, como la Educación Sexual Integral, como el Sistema de Convivencia Escolar, desde todos los espacios escolares, desde todas las áreas y asignaturas.

A partir de nuestra experiencia, este abordaje implica trabajar en las tres dimensiones que presentamos a continuación, las cuales se retroalimentan constituyendo en su confluencia un mismo devenir. Proponemos y proyectamos, entonces, las siguientes posibles próximas tareas:

■ Recrear la escuela

Una dimensión consistirá en el trabajo con cada curso en sus espacios habituales, en los horarios de sus asignaturas, mediante actividades encaminadas a repensar y recrear la escuela. Estas actividades tendrán formato de taller, juego, consulta o debate según se las haya diseñado y ubicado como capaces de disparar procesos reflexivos sobre la propia relación del grupo con la escuela, los procesos de aprendizaje, las expectativas, los deseos, las dificultades y las potencialidades relativos al trabajo escolar. Se buscará desarrollar la capacidad de los estudiantes de descubrir y problematizar sus relaciones singulares con lo que en la escuela se aprende o no, los saberes que se producen y circulan, las modalidades puestas en práctica y demás. Se realizarán periódicamente, en horarios acordados con docentes de las asignaturas de cada curso, buscando incluir en la normalidad de las cursadas tiempos y espacios de trabajo destinados a construir capacidad grupal de diagnosticar, proponer, criticar y acordar en relación con los asuntos académicos y a la escolaridad en general.

Lo trabajado en esta dimensión por cada curso podrá ser retomado y reorientado desde cualquier asignatura, tutoría, EDI o en espacios a cargo de preceptoras y preceptores.



Ilustración tomada del <https://repensarlafalcone.blogspot.com/2021/11/estudiantes-en-la-gestion-de-la-escuela.html>

■ Recreando en taller

Esta dimensión consistirá en un espacio de reflexión y creación con estudiantes de diversos cursos interesados en problematizar la educación y su participación en el diseño de la práctica escolar, buscando construir una relación activa y crítica con la misma. Puede tomarse como modelo a Jóvenes y Memoria u otros programas y proyectos que, trabajando con interesados, reflexionan, estudian, se informan, discuten sobre tales o cuales temas, expresando a fin de año la labor mediante un producto que puede ser una obra artística, un video, un artículo, etc. En nuestra experiencia, este espacio de taller se constituye en fuente de actividades a compartir luego con el resto de la comunidad y de propuestas generales que se integran a una orientación consensuada de la labor escolar.

■ El Consejo Académico

Esta dimensión expresará la validación institucional del trabajo vinculado a repensar y recrear colectivamente la escuela, reconociendo y habilitando representaciones, roles, referencias y actividades características emergentes del proceso.

Cada grupo de estudiantes elegirá a representantes académicos del curso. Los representantes de los cursos de cada ciclo y cada turno elegirán a representantes académicos de los ciclos básico y superior y de los turnos que la escuela tenga.

Los representantes de cada ciclo y turno junto a representantes del Centro de Estudiantes y a representantes docentes conformarán el Consejo Académico de la escuela.

“El CONSEJO ACADÉMICO propondrá acciones generales y ejes de trabajo escolar. Organizará ciclos, jornadas y actividades vinculados a cuestiones reconocidas

por la comunidad como necesarias, convenientes y de interés. Intervendrá en la construcción de modalidades de trabajo áulico y criterios de evaluación. Convocará encuentros de la comunidad en general o de colectivos en particular para el abordaje de dimensiones de la práctica y temas específicos ubicados como de necesario tratamiento. Relevará intereses, necesidades, dificultades, posibilidades, deseos y obstáculos aportando a la profundización y la ampliación de la capacidad comunitaria de construcción colectiva de diagnóstico, balance y proyección de la labor. Impulsará la construcción de acuerdos y la creación de consensos sobre modos de transitar las cursadas y sobre sus características. Participará en la definición de contenidos transversales y en el diseño del Proyecto Escuela.

“Les representantes para asuntos académicos de cada curso abordarán las mismas dimensiones de trabajo y asumirán los mismos objetivos y propósitos que el CONSEJO ACADÉMICO en el ámbito de la realidad específica y las situaciones propias de cada grupo de estudiantes. Integrarán la representación del curso a la representación general de los estudiantes de su ciclo y su turno y a la de los estudiantes de la escuela en general. Podrán ser convocados por equipos de la escuela conformados por docentes o estudiantes o por docentes y estudiantes para tratar cuestiones relativas al curso o a la relación del mismo con cuestiones de la escuela en general. Participarán en encuentros del CONSEJO ACADÉMICO AMPLIADO.”

Los dos párrafos anteriores están tomados de “Estudiantes en la gestión de la escuela”, última entrada en el blog de “Repensar la Falcone”, en la que se publica el trabajo por realizar desde el proyecto en el 2022, y es el texto al que conduce el enlace compartido más arriba. //

Diciembre de 2021.

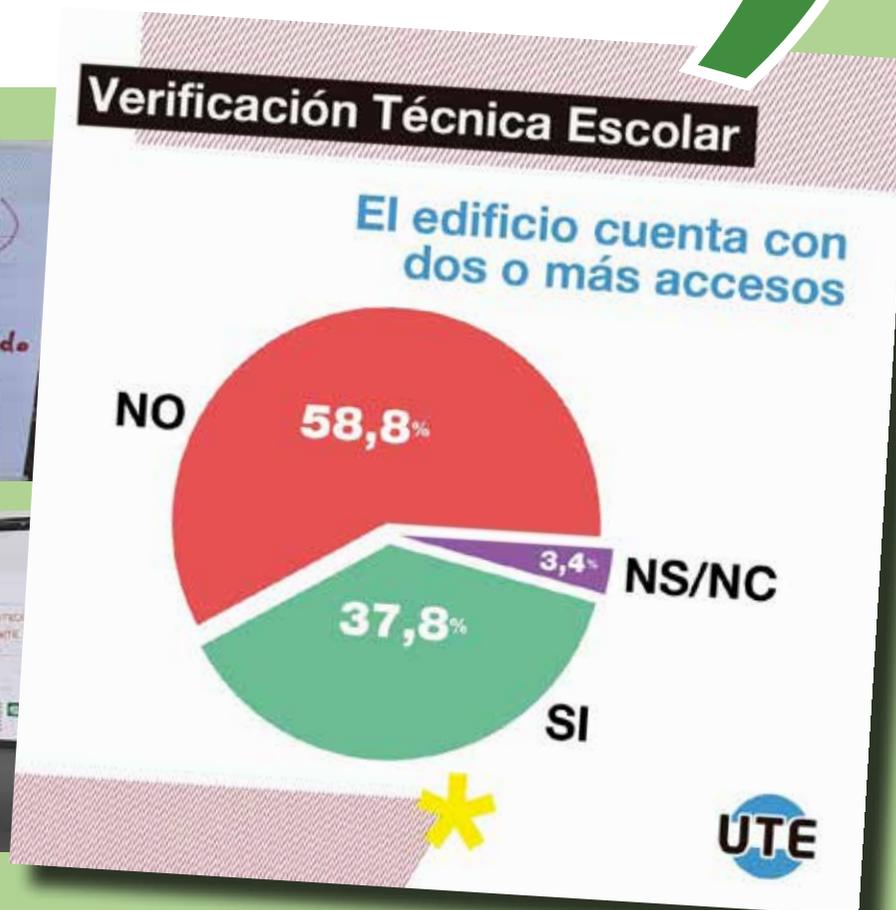
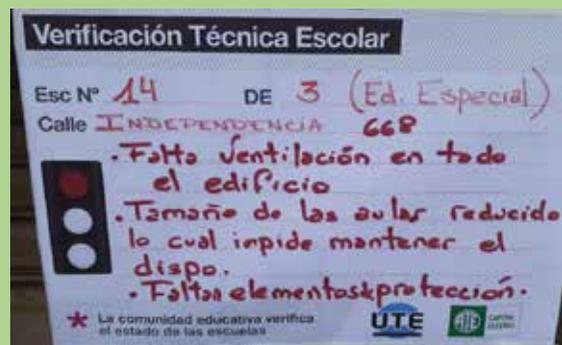
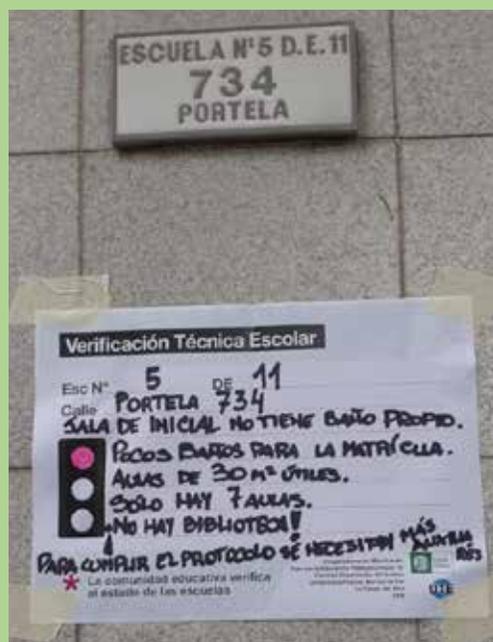


Ilustración tomada del <https://repensarlafalcone.blogspot.com/2021/11/estudiantes-en-la-gestion-de-la-escuela.html>

VERIFICACIÓN TÉCNICA ESCOLAR

Al comienzo del ciclo lectivo 2021 en CABA, la secretaría de CyMAT inició la Verificación Técnica Escolar en todas las escuelas de la Ciudad para diagnosticar si era posible aplicar el protocolo propuesto por GCBA. La comunidad educativa hizo un relevamiento de infraestructura

y de medidas sanitarias y, en la mayoría de las escuelas, se evidenció que no era posible su aplicación debido a las condiciones edilicias. En la puerta de cada escuela se hizo público el documento de verificación técnica.



IV Encuentro | 2 de diciembre de 2021



Marina Pérez



Graciela Soiza

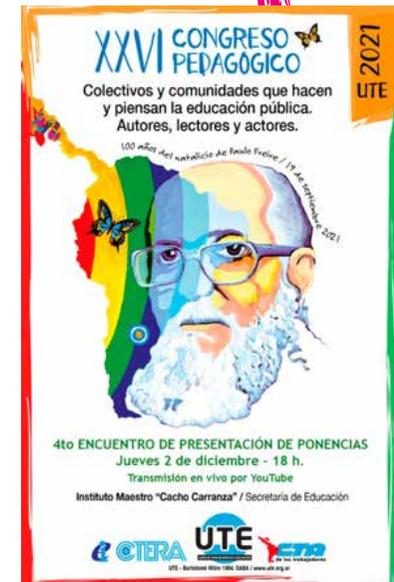
Durante un año tan particular como el 2021, la creatividad y las ganas de compañeras y compañeros de plasmar la riqueza de sus vivencias en las aulas se compartieron en tres instancias virtuales de relecturas de ponencias del 2020. En el primer conversatorio se compartieron reflexiones sobre proyectos interdisciplinarios articulados entre docentes de distintas áreas y sobre los condicionamientos laborales acaecidos durante el confinamiento.

En el segundo encuentro los y las compañeras reflexionaron sobre el trabajo de la virtualidad, cómo pudimos reinventarnos en una situación tan ajena y que no nos era para nada cotidiana; sobre el arte como lugar de encuentro y la necesidad de rescatar la expresión artística de la mercantilización, y cómo la educación a distancia repercutió específicamente en las materias que necesitan de más contacto físico como la enseñanza de instrumentos musicales. En el tercer conversatorio los compañeros y compañeras dieron cuenta de la posibilidad de articular ESI con los contenidos de las materias de nuestra Área y como de esa manera el resultado final puede ser tan enriquecedor.

A partir de noviembre de 2021 se inició el ciclo de presentaciones de ponencias del XXVI Congreso Pedagógico 2021. El 2 de diciembre tuvo lugar el cuarto encuentro virtual donde se presentaron las siguientes ponencias.

Marcela Gutiérrez, maestra de grado y bibliotecaria, reflexionó a partir de una pregunta inicial: ¿por qué los maestros caemos en la tentación de interrogar a niños y niñas sobre lo que leen? A partir de esta pregunta se propuso revisar ciertas prácticas poniendo a dialogar ideas de Paulo Freire en torno a la pedagogía de la pregunta y a la complejidad del acto. Se preguntó si es posible enseñar y aprender a leer y escribir sin participar frecuentemente de la experiencia de construir sentido en colaboración con otros.

Fanny Romero, egresada de la Licenciatura en Pedagogía en la UMET y Rita Torchio, su profesora, presentaron una investigación vinculada a cómo nos atraviesa la muerte en el nivel primario con un formato en el que van entramando teoría, entrevistas y análisis y donde ahondan en la comprensión de la muerte como parte de la vida, incluyendo una mirada proyectada al futuro en la que les chiques puedan construirse como ciudadanos.



María Julia Cimarosti sistematizó su experiencia como acompañante pedagógica del Programa Teatro Escolar y la entramó con la vivencia de ser madre primeriza enfatizando en cómo la pandemia fue un momento de muchas implicancias emocionales que hicieron difícil el sostenimiento de la esperanza y en lo que implica el reingreso en la vida laboral para una docente luego de un parto.

Daniel Arroyo e Irene Bibiana Tomé reflexionaron sobre la formación horizontal entre colegas y la capacitación pedagógica de instructores/as de educación no formal en el marco de la lucha por su titularización y la conquista histórica de parte de la UTE y de parte de los y las trabajadores y trabajadoras de educación no formal. Desde el sindicato se dio la disputa por las condiciones laborales y también se dio la disputa pedagógica por cuáles iban a ser los contenidos a incluir en el curso necesario para titularizar. La política pedagógica sindical reconoce al docente como productor de saberes y de conocimientos y desde ese lugar revaloriza el hacer pedagógico cotidiano, la recuperación de saberes y la formación horizontal entre compañeros y compañeras.

Pablo Damián Vagnoni, profesor de educación media, preuniversitaria y universitaria, reflexionó sobre el contenido pedagógico de las luchas y la importancia de deconstruir culturalmente el discurso que el poder usa para manipular el sentido común de la sociedad. A la luz del concepto de “hegemonía cultural” analizó el fenómeno por el cual el oprimido abraza al opresor y se enfrenta con compañeros que luchan por sus mismos intereses. Vagnoni focalizó en el discurso dominante en los medios de comunicación para con el docente organizado y sindicalizado, tildado de “vago” e “ideologizado”, y contrapuso la certidumbre de que no

hablar de política favorece la estructura vigente del poder. Agradecemos a las y los ponentes esta disputa de sentido que revaloriza la palabra escrita y predica con el ejemplo. La lucha no es solo estar en la calle y hacer paro; tan indispensable como esas acciones es este congreso para dar esa batalla cultural tan fundamental para repensarnos como colectivo. El docente que lucha también está enseñando y nosotros nos estamos formando permanentemente en estos intercambios.

Hablamos de revalorizar nuestras propias prácticas y de revisar prácticas enquistadas que queremos cambiar; también hay cosas que no están y sí queremos que estén, entonces estos intercambios son el espacio para plantearlas, hacerlas vívidas y ponerlas en palabras. Esto tiene un valor muy importante y hace que nuestra tarea no sea cualquier tarea, le da una riqueza especial a lo que cada uno de nosotros y nosotras hacemos desde el cotidiano. Cuando lo que queremos lo ponemos en palabras desde el colectivo y cuando venimos a compartirlo con otros, es en ese momento en donde también está el aprendizaje porque nunca dejamos de ser alumnos y alumnas.

Sabemos como docentes hacer esto de transmitir, de poner en palabras, de poner en hechos y en acciones lo que nos parece y lo que sabemos que es necesario, que es pedagógico. Militancia pedagógica es un tema de capacidad reflexiva, de pensar en lo que hacemos, en nuestro compromiso con la educación pública y con el derecho a la educación. Estamos discutiendo pedagogías y necesitamos pensarlas como militancias pedagógicas. Agradecemos a todos y todas por cada uno de los temas que se han tocado y los invitamos a seguir en esta tarea del trabajo colectivo tan enriquecedor. //

Graciela Soiza y *Marina Pérez*
Sec. Educación Curriculares Colectivo Congreso

Palabras Clave

Promoción de la lectura.

Recorrido lector.

Biografía docente.

Freire.

Lectura en el aula.

Educación Primaria // Bibliotecas //

LA LECTURA EN LAS AULAS y el lugar de la interrogación

MARCELA GUTIÉRREZ*

Introducción

¿Por qué los maestros caemos en la tentación de interrogar a niños y niñas sobre lo que leen? A partir de esta pregunta recurrente que acompaña mi experiencia como maestra bibliotecaria, me propuse revisar ciertas prácticas poniendo a dialogar algunas ideas de Paulo Freire sobre la pedagogía de la pregunta y la complejidad del acto de leer con las de otros autores y mi propia experiencia.

¿Cuáles son las intenciones explícitas y subyacentes de algunas rutinas escolares en torno a la lectura? ¿Cuáles serían los desafíos de la tarea docente para que en nuestras aulas chicos y chicas pasen de ser sujetos interrogados a sujetos que se interrogan?

Paulo Freire y su concepción del acto de leer: del contexto al texto

En su conferencia “El acto de leer”, con la cual inauguró el Congreso Brasileño de lectura en 1981, Freire explora los alcances de la expresión lectura crítica. Allí pone en primer plano la relación entre texto y contexto a través de la revisión de su propia experiencia existencial.

“Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros (...) Los textos, las palabras, las letras de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros (...) en la danza de las copas de los árboles sopladas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, ríos, arroyos.”

Ese contexto del mundo de la infancia abarca el “universo del lenguaje de los adultos, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores” y curiosamente allí incluye su caracterización de las almas en pena que, según su entender, alimentaron sus temores nocturnos y a la vez fueron agudizando su capacidad perceptiva y su entendimiento. Agradece a sus padres el estímulo de la curiosidad con el cual se fue convirtiendo en un “racionalista de pantalón corto” para quien “el desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la ‘lectura’ del mundo particular” y aclara: “Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo fue mi pizarrón y las ramitas fueron mis tizas”. Al evocar su primera escuela y su primera maestra dirá: “Con ella la lectura de las palabras, de la fra-

* Me desempeño desde hace 35 años en el ámbito de la Educación Pública de C.A.B.A. Actualmente ejerzo como Maestra Bibliotecaria, fui Maestra de Clubes de Ciencias y Maestra de Grado. Obtuve los títulos de Profesora para la enseñanza Primaria (ENS N°10), Bibliotecaria Escolar (IFTS N°182) y Lic. en Psicología (UBA). Tengo una especialización en Literatura Infantil y Juvenil (CePa) y una diplomatura en Lectura, escritura y educación (FLACSO).

se, de la oración, jamás significó una ruptura con la 'lectura' del mundo."

Trabajar por asegurar la continuidad entre texto y contexto, entre la experiencia vital de cada sujeto que aprende y lo que la educación puede ofrecerle puede ser el primero de los desafíos: saber valorar y traer a escena el universo simbólico, las preguntas y las problemáticas de cada estudiante, de las familias y las comunidades de pertenencia puede ser parte de un movimiento espiralado que invite a apropiarse de otros ámbitos de la cultura y pueda volver a la comunidad.

El trabajo que Freire desarrolla en su conferencia y al que llama "arqueología" de la comprensión del complejo acto de leer parte de una mirada introspectiva. Su recorrido me anima a asumir y a proponer otro desafío: revisar la experiencia propia e indagar en las formas de concebir la lectura que se ponen en juego.

Interrogantes sobre el acto de leer a través de mi propia biografía

Si me remonto a mi recorrido lector la primera pregunta que surge es ¿cómo me acerco a los libros? "La niña de las cerillas" era el único libro que aprendí a reconocer como infantil antes de ir a la escuela. Era una historia lúgubre que contrastaba con las aventuras que inventaba en mis juegos entre las plantas y la hamaca del jardín de mi casa y con las alegres narraciones orales de mi papá. Pero siempre reconocí en mi familia la expectativa por mi ingreso a la primaria y el acceso al mundo de los libros. Cuando comentaba con ganas en casa un libro que me habían leído en la escuela, se desplegaba un esfuerzo por conseguirlo y ese apoyo se sostuvo durante toda mi escuela secundaria. Mi mamá me compraba esos libros, o los pedía prestados o se la ingeniaba para

que alguien me los regalara. En mi adolescencia me llevó a la biblioteca del barrio, me presentó a la bibliotecaria y me asoció.

Mi paso por la escuela primaria en los años 70 me permitió ser testigo y participe de una transición que pude comprender mucho más tarde: Textos como *Aire libre*, *Dailan Kifki*, *La Escuela de las Hadas* y *Cuentos de la selva* marcaron mi relación con la lectura. Las concepciones de lectura y el perfil de lector infantil que subyacían en esos textos, entre otros, ayudaron a conmovir y a transformar el papel tradicional de la lectura escolar. Hoy puedo nombrar lo que en ese tiempo sólo alcanzaba a reconocer como diferente, atractivo y genuino. El simple contraste con los demás textos me permitía percibir que sus palabras no eran una cubierta azucarada que disimulaba el gusto a remedio, sino que de ninguna se podía prescindir porque juntas creaban mundos llenos de vida.

Esos años de escuela primaria, ahora lo sé, transcurrieron en un período donde se cruzaron dos entidades que hasta entonces se habían desarrollado de manera separada: la literatura infantil y la lectura escolar. De esto dan cuenta M. Leiza y M. Duarte en su texto: "Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil"; allí señalan que, en Argentina, el surgimiento de esta literatura y los discursos que sobre ella se generaron tuvieron influencia sobre la escuela. Desde el momento en que se empieza a reconocer la calidad literaria de los textos destinados a los niños recae cierta responsabilidad sobre quienes tienen que seleccionar qué darles a leer. Hasta entonces los libros de lectura eran libros únicos creados con la idea de transmitir enseñanzas generalmente relacionadas con valores y acompañaban un curso de principio a fin. El aspecto literario, salvo excepciones, no era más que una "envol-

tura" para transmitir un mensaje y es muy probable que muchos alumnos y alumnas intuyéramos que, así como existía la lectura oral modelo del maestro también existía una interpretación modelo a la cual convenía imitar.

En mi paso por la escuela secundaria, para bien o para mal, los textos informativos y literarios casi siempre estuvieron mediados por los y las docentes. En contadas ocasiones me relacioné felizmente con un texto escolar y en muchas otras cabría usar la expresión de Freire "*engullía tabletas de conocimientos*" sin que mis profesores desplegaran estrategias ni tendieran puentes para crear continuidad entre los textos y mis contextos. Los textos capaces de atrapar por sí mismos mi atención y despertar mi interés por comprender, dentro del ámbito escolar, fueron aislados.

Comencé el profesorado en 1983. Con la llegada de la democracia accedí por mi cuenta a diarios con diferentes líneas editoriales, a la Feria del Libro, a los textos de nuestros escritores prohibidos y/o exiliados. De mi formación de entonces recuerdo una bibliografía sobre cómo enseñar a leer con fluidez en voz alta y el *Curso de Lingüística General* de Saussure, pero ninguna obra que reflexionara sobre los modos en que los lectores construimos significados. En mis primeros años de práctica docente, fui "invitada" por una autoridad a cambiar mi elección de libro de lectura para el grado a mi cargo. Reconocía las diferencias en la calidad literaria y en la concepción del lector al que se dirigían las diferentes propuestas, pero eso no alcanzó para sostener mi decisión. Por entonces comencé a preguntarme por los criterios para seleccionar los textos que ofrecemos a nuestros estudiantes, las estrategias que elegimos para abordarlos y con qué argumentos validarlos. Si bien es cierto que el discurso literario hoy se ha ga-

nado un lugar propio en la escuela, los textos, aun los de autores reconocidos, siguen expuestos a ser transformados o canjeados por otros al servicio de un contenido “más urgente” o más susceptible de ser traducido a un esquema o a la manipulación de editoriales que promueven los textos a través de la consigna de “educar en valores”.

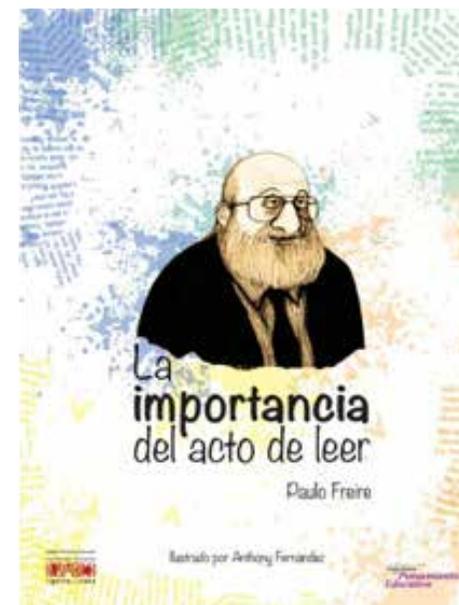
En mis comienzos como maestra de grado las pruebas de Lengua que entregaba a mis alumnos incluían un texto para leer y un cuestionario para responder. Este apartado tenía un puntaje importante dentro del puntaje total y se consignaba como “Lectura comprensiva”. Aunque los alumnos no lo sabían, mi clave de corrección diferenciaba lectura literal, inferencial, apreciativa, creativa y algún ítem más. Las respuestas reflejaban muchas veces transcripciones literales, expresiones fallidas, incoherentes o algunas que mi propia interpretación no había llegado a prever. De poco me sirvió reemplazar los textos literarios por breves crónicas periodísticas u otros textos informativos. La copia textual era aún más preocupante que las frases inconexas.

¿Estábamos frente a un mismo texto? ¿Estábamos atravesando diferentes experiencias de lectura? ¿Cuántos de mis alumnos y alumnas se habían sentido convocados a construir sentidos a partir de sus conocimientos previos y de sus nuevos interrogantes? ¿Quiénes se habían replegado sobre sí mismos reservando su curiosidad para la vida extraescolar y se esforzaban tan solo por dar los signos necesarios para obtener aprobación?

Buscando ámbitos más favorables a la expresión de las preguntas propias de niños y niñas me desempeñé durante varios años como Maestra de Clubes de Ciencias. Los concurrentes pertenecían a escuelas públicas, pero asistían fuera del horario escolar por propia decisión. No eran calificados ni seguían un programa. Recibían mi orientación y apoyo para encarar sus propios proyectos de investigación.

Su acercamiento a los materiales de laboratorio y a los libros de consulta era precedido siempre por la curiosidad. No leían para responder a las preguntas de un docente, leían para responder sus propios interrogantes, y las actitudes y las estrategias desplegadas eran mucho más activas y variadas que en las aulas. Mientras el *Diseño Curricular para la Enseñanza Primaria de C.A.B.A.* marca la distinción entre un lenguaje literario supuestamente opaco y un lenguaje habitual al que compara con un lente a través del cual acceder al significado¹, para mi sorpresa las descripciones de los fenómenos naturales hechas libremente por niñas y niños resultaban ricas en animismos, comparaciones y otros recursos del lenguaje que les permitían apropiarse y operar sobre nuevas realidades. En este mismo sentido, en la práctica, por fuera del discurso literario, en los textos de consulta, aun aquellos destinados al público infantil, el lenguaje no se presentaba como una herramienta simple de la cual servirse. El texto informativo se mostraba tanto o más opaco que el texto literario para lectoras y lectores. Sin embargo, la mediación docente entre unos y otros era requerida y legitimada desde la curiosidad. Me pregunté por el origen y fundamentos de esta distinción. Al respecto Pamela Archanco, profesora de Letras y escritora, da cuenta de cómo el desarrollo de la psicología cognitiva y la psicolingüística, disciplinas que se abocaron a deslindar los procesos mentales involucrados en la lectura, ejercieron su influencia en la educación. Desde aquí se explica cómo la funcionalidad de los discursos pasó a ser un eje organizador del currículum para la enseñanza de la Lengua: el discurso literario se separa claramente de los demás discursos y se propone una entidad específica para las lecturas en contextos de estudio.

Por esa misma época comencé a participar de talleres de lectura y escritura literaria y jornadas pedagógicas de intercambio. A partir de esos encuentros me pregunté: ¿es posible enseñar y aprender a leer y a escribir textos complejos



1 / “Al adentrarse en el universo literario el lector recupera el valor de las palabras, se va habituando a hacer algo más que mirar a través del lenguaje: comienza a ‘mirar’ el lenguaje mismo, un lenguaje que ya no es tan transparente —que no es sólo— que se vuelve opaco y se hace notar.”

sin participar frecuentemente de la experiencia de construir sentidos en colaboración con otros? ¿Es posible diseñar situaciones de enseñanza en contextos comunicativos reales cuando son escasas las oportunidades de escribir para ser leído por otros y otras? Reconocí la importancia de leer y escribir junto a otros colegas y redimensioné el grado de dificultad de las consignas que muchas veces ofrecía en mis clases. Entonces quise volver a la escuela y explorar las posibilidades del rol de maestra bibliotecaria.

La lectura en las aulas: cuál es la magia de la palabra escrita

Retomo una cita de Freire sobre la educación superior pero aplicable a diferentes situaciones: Cursos de ascenso, capacitaciones y propuestas para el aula.

“La insistencia en la cantidad de lecturas sin adentramiento debido en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita.”

Se trata de una expresión provocadora porque si hay una magia en las palabras es la que les permite escabullirse de cualquier significado único.

Jorge Larrosa plantea la *“condición babélica del lenguaje”*. Esa afirmación me resultó mucho más adecuada que aquellas que atribuyen al lenguaje funciones diferenciadas y las relacionan con su transparencia u opacidad. En su texto: “Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas: 20 fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad” nos dice que la pluralidad del texto no se agota en la subjetividad del lector, sino que la causa de su indeterminación está en la sustancia misma del lenguaje

—radicalmente diferente de aquello que designa—. Desde este punto de vista cada experiencia de lectura es traducción, pero entendiendo ésta como un acto de creación y no de desciframiento.

En ese mismo texto Larrosa cita a Bajtin y retoma su planteo acerca de una consigna escolar que se revela universal: “Lee el texto y explícalo con tus propias palabras”. Desde el punto de vista de la filosofía del lenguaje plantea que ese imperativo presupone una tarea imposible: trasladar el sentido de un texto a otro. Si aceptamos que cada lector interactúa desde sus propios marcos de referencias con los signos del texto podremos reconocer que en el acto de leer reescribe el texto y que, a su vez, esto vuelve a ocurrir en cada lectura. Aquí el concepto de comprensión lectora resulta, por lo menos, cuestionado, pero a su vez, se pone de manifiesto que el acto de leer tiene una importante dimensión social: la búsqueda colectiva de algunos sentidos compartidos.

Tal vez por aquí se pueda resolver la disyuntiva engañosa entre “transcribir” y “reelaborar” o “decirlo de memoria” y “decirlo con las propias palabras”. Repetir las palabras de un texto o cambiarlas por otras similares puede servir para pasar un control de lectura, pero no alcanza para dar cuenta del acto de leer. Es cierto que evaluar los resultados de las prácticas de enseñanza permite mejorarlas, pero la experiencia de la lectura no es asimilable a extraer las ideas de un texto. Hay un gesto de soberbia en quien se arroga el control de la comprensión, porque comprender significa abarcarlo todo. Los gestos pedagógicos pertenecen a otro orden, son los que despiertan algo muy distinto en los aprendices. Según lo expresa Philippe Meirieu, se trataría de ofrecer las condiciones para que “los nuevos” den pasos que nadie ha dado antes, que se apropien de un lugar en la cultura que los precede habilitándose a sí mis-

mos a recrearla interactuando con otros desde su singularidad. Esto es algo mucho más complejo que “decirlo con las propias palabras”.

La lectura en las aulas: los sentidos de la interrogación

Aun cuando los y las docentes no seamos grandes lectores en nuestra vida personal, difícilmente pasemos por las aulas sin haber conocido el disfrute, ¿la magia? de leer a los niños o de leer con ellos.

Para intentar reformular la pregunta inicial retomo mi experiencia:

A veces alumnas y alumnos se animan a imaginar posibles desenlaces de un cuento mientras otros exigen la lectura urgente del final porque han quedado atrapados en el mundo ficcional. En ciertas ocasiones las miradas se buscan para compartir la pena, el desconcierto o la soledad que sobreviene con el silencio del punto final de una novela. Algunos días los chicos vuelven a la escuela con todos los materiales para hacer observaciones a través del microscopio, armar una brújula o ver cómo es que se mantiene encendida una vela, porque se han ido a su casa pensando en un texto de Ciencias que leyeron en clase. Pero siempre hay una intersección luminosa entre el mundo interior de quien lee y lo que cada cual logra enunciar para los demás.

Al inicio de este recorrido me preguntaba por qué las y los docentes caemos en la tentación de interrogar a nuestros/as estudiantes sobre lo que leen. Ahora reelaboro la pregunta. ¿Por qué, a veces, renunciamos a la tentación más genuina de leerles o leer con ellos un texto que nos apasiona para optar por otro que permite extraer con más facilidad las ideas principales o los núcleos narrativos o donde la voz que

narra invita al lector a una rápida identificación basada en códigos propios de la edad y la pertenencia socio cultural?

Posiblemente cuando los docentes somos convocados a planificar propuestas curriculares extensísimas, trayectos de lectura a largo plazo para un grupo numeroso y heterogéneo, a primera vista, apostar a guiar y controlar la comprensión puede parecer la estrategia más útil.

Cuando ciertas tradiciones de la cultura escolar — administrar el tiempo, mantener la clase ordenada, controlar o dar cuenta de la transmisión de conocimientos— se entrecruzan con los discursos cognitivistas de la psicogenética y la psicolingüística, sin que sea intención ni de docentes ni de especialistas, la lectura pierde vitalidad y puede resultar diseccionada.

Reconocer los procesos involucrados en la lectura y la escritura y trabajarlos hasta convertirlos en recursos técnicos de los cuales nos servimos no atenta contra la lectura, por el contrario, la enriquece. Pero tal vez el desafío más importante sea contagiar la pasión por leer, convocar la curiosidad infantil, germen del pensamiento racional, como la concebía Freire, y garantizar tanto el respeto como el tiempo necesario para que se exprese a través de preguntas que puedan demorar sus respuestas mientras se entretajan sentidos compartidos. //



XXVI Congreso Pedagógico. Encuentro 2 de diciembre de 2021.



Referencias bibliográficas

- Archanco, Pamela (2015). Clase 21. *Sobre la práctica de la lectura en la escuela: Supuestos, continuidades y ruptura*, Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación, Buenos Aires, FLACSO.
- Faúndez, Antonio; Freire, Paulo (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (12 de noviembre de 1981). "La importancia del acto de leer". [Conferencia de apertura] Congreso Brasileño de Lectura, Campinas, Sao Paulo, Brasil.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Segundo ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica*, Tomo 1, Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge (2006). "Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad". *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado el 05/10/2021 a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19061>
- Leiza, M.; Duarte, M. (2015). Clase 12. *Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil*. Diplomatura en Lectura, escritura y Educación, Buenos Aires, FLACSO.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein Educador*, Barcelona, Laertes

Palabras Clave

Formación universitaria.

Lecturas y escrituras.

Indagación de la
práctica docente.

Muerte en la escolaridad.

Educación Superior

La muerte en la escolaridad primaria.

Diálogos entre una autora y su tutora sobre el proceso de escritura del trabajo final de la Licenciatura en Pedagogía

FANNY ALEJANDRA ROMERO* Y RITA TORCHIO**

Introducción

Los intercambios epistolares se embeben de intimidad y afectación. Se constituyen como momentos de diálogo e interacción que invitan a un lenguaje más directo, a una circulación que produce (y conmueve) reflexiones, a veces más espontáneas y, otras, más arriesgadas en sus planteamientos. Son palabras que van y vienen, que se enredan, deliran, traspasan y mueven integrando lo vivido; es un diálogo en el cual se ubica al otro en un lugar de reciprocidad e igualdad; de respeto por su palabra, de ganas de preguntarle y, también, de querer leer al “amigo que sabe comprender”, tal como expresa Camus en la frase que encabeza esta escritura.

Por ello, decidimos escribir cartas en formato mail o mensajes de texto o comentarios en el margen del documento compartido en el cual se gestó esta escritura, para recorrer — como entonando una segunda voz coral — el guión que se va conformando, entre la autora y su tutora, al transitar por el proceso de escritura del Trabajo final integrador del Ciclo curricular complementario de la Licenciatura en Pedagogía. Una segunda voz, necesaria, en particular, porque algunas veces la escritura encierra y no deja salir; reúne y separa; analiza y aísla; da forma y deforma... Porque, tal como nos alerta María Negroni (2021, p. 29):

“Me alegra saber que le ha gustado El exilio y el reino. Cuánto más escribo, menos seguro me siento. En el camino por el que avanza el artista, la noche se hace cada vez más oscura. Hasta que, por último, muere ciego. Solo tengo fe en que hay una luz que lo habita, una luz que lleva dentro y que no puede ver, pero que brilla a pesar de todo. Pero cómo estar seguro. Por eso hay que apoyarse en el amigo que sabe comprender, y que avanza al mismo paso.”

Albert Camus
(Camus, A. y Char, R. *Correspondencia*
1946 – 1959)

* Maestra de grado egresada del Profesorado de Educación Primaria “Mariano Acosta”. Fue facilitadora pedagógica digital en el Normal N°1 y especialista en TIC del D.E. 2°. Está finalizando la licenciatura en Pedagogía en la UMET. Diseñó materiales para organizaciones que contribuyen al Estado de Derecho en Latinoamérica INECIP (Argentina), CEPPAS (Argentina), CEJIP (Bolivia), CEJA (Chile), INCIPP (Perú) y ICCPG (Guatemala), CPP (Haití). Colaboró en espacios de arte como Proyecto Venus, *Revista ramona*, de artes visuales y en la galería Belleza y Felicidad. Fue aguatera de la Llamera de San Andrés y de los Pujllay en el carnaval de Oruro (Bolivia).

** Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (ISP Dr. Joaquín V. González). Magíster en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Doctoranda en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación narrativa y (auto)biográfica en Educación (UNR). Profesora jubilada en Institutos de Formación Docente. Profesora de “Proyecto: Indagaciones etnográficas, narrativas y (auto)biográficas del campo profesional de la pedagogía” en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET). Coordinadora de la carrera Ciclo curricular complementario de la Licenciatura en Pedagogía de la UMET. Integrante de la Red de docentes que hacen investigación educativa (Red DHIE) de la Escuela “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

Escribir es horrible, dijo Clarice Lispector.

... Yo diría que es también tramposo. Porque decora el dolor, le pone plantitas, fotos, manteles y después, se queda a vivir ahí para siempre, en la capilla ardiente del lenguaje, confinando en que nada puede agravarse porque si ya duele, ¿cómo podría doler más?

Todo es tan complicado, tan enteramente cierto.

O la vida es un viaje hacia la nada y la escritura un atajo.

Por ello, para salir de la “capilla ardiente del lenguaje”, como nos dice Negroni, buscamos otro registro, otro modo, otra forma: un puente que nos ayude a cruzar hacia lo que nos afecta.

Y pudimos escuchar una melodía. Diferente. Llamativamente extraña a la escritura del TIF. Y nos animamos aquí a visibilizar esta partitura, a disfrutar de sus acordes, a encontrar música en las disonancias, a descubrir la polifonía que se compone... Aunque las tonalidades, como la vida en tiempos de pandemia, a veces también se tiñen de dolor, pérdida, sorpresa, miedo y extrañeza... ¿ya la escuchan?

Desarrollo: diálogo polifónico

Rita: - ¡Hola, Fanny! ¿Cómo estás con la escritura del TIF (trabajo integrador final)?

Fanny: - ¡Andando y des-andando, Rita! Es un proceso que a primera vista o pensar resulta difícil de explicar, de encontrarle palabras. Así que voy a intentarlo.

Si miro hacia atrás esta historia comienza en primer año, en la materia Proyecto I, Indagaciones etnográficas, narrativas y (auto)biográficas, que vos dictás, iniciamos el primer trabajo de escritura a partir de responder a la pregunta ¿Cómo llegué hasta aquí? Una pregunta que parece sencilla pero que no lo es, porque no se pregunta por el número de colectivo que se toma para llegar a la facultad (y cuando había clases presenciales) sino por la propia historia de formación. Tal como si se trazara un itinerario, la tarea es identifi-

car de dónde se parte, es decir, poder explicar cómo un ser se tornó lo que es, es decir, cómo yo misma llegué a ser lo que soy.

Y fue entonces, al escribir mi (auto)biografía, que recuperé dos situaciones vividas. En 2007, cuando estaba haciendo una suplencia en una escuela pública del barrio de Villa Crespo sucedió que no se les había explicado a lxs chicos por qué su maestro estaba de licencia. Uno de ellxs, Marco, me preguntó “¿No será que se murió el profe y porque somos chicos, no nos quieren decir nada?” Esa fue la primera vez que las palabras de un estudiante me hicieron reflexionar sobre la muerte en la escuela. Y quiero compartir que el maestro había pedido una licencia psiquiátrica; un tema tabú que existe en las escuelas y que daría lugar a otra escritura.

La segunda experiencia sucedió en el 2015, cuando ingresé como titular en una escuela pública del barrio de Recoleta, los estudiantes de séptimo grado estaban enojados con la escuela porque no cerró por duelo al fallecer un compañero por leucemia; tampoco se trató el tema con ellos. Decían con enojo: “¡Estamos cansados de que los adultos no nos escuchen!”, “no se habló del compañero que murió”.

Puedo identificar estos dos momentos en mi trayectoria profesional en los cuales me detuve a hacerme preguntas, por ejemplo: ¿qué estamos enseñando como adultos?, ¿qué estamos transmitiendo?, ¿cómo nos vinculamos con los niños?, ¿por qué no hablamos sobre la muerte?, y si lo hacemos, ¿de qué modo?

Cuando llega el momento de cursar Proyecto 2, la última materia de la licenciatura, en el Foro presentación compartí mi decisión de reflexionar sobre la muerte en la escolaridad primaria, también, que me interesa el empleo de *nuevas narrativas*, como lo son las TIC en Educación. Por ello, mi TIF, que lleva por título: **La muerte en la escuela primaria. Desafíos que (pre)existen en épocas de pandemia y propuestas con la comunidad educativa**, es un texto escrito



Fanny Alejandra Romero



Rita Torchio

y también un sitio web donde comparto la producción con recursos multimediales.

Luego de delimitar el tema, hubo que acercarse, sumergirse, manotear y patalear (entre otros sentipensares) sobre textos, libros álbum, investigaciones, animaciones, ilustraciones, películas, canciones, entre otras expresiones culturales. Este momento se denomina estado del arte o búsqueda de antecedentes y lo defino como el despertar de los sentidos alrededor del tema de estudio elegido. Por ello, Axel Horn, profesor de Proyecto 2, nos invitó a buscar otras investigaciones que hayan tratado el tema seleccionado, pero no encontré trabajos publicados en nuestro país. Así que empecé a buscar escritos de otros países, por ejemplo, lugares donde hubiera sucedido una catástrofe natural, como terremotos, para poder leer, en ese contexto, cómo hacen los docentes para acompañar a las infancias.

También, encontré publicaciones en línea de España. Allí, un equipo de investigadores coordinado por los doctores en educación Agustín de la Herrán Gascón y Pablo Rodríguez Herrero, que vienen del campo de la Filosofía y son docentes de la Universidad Autónoma de Madrid, están trabajando desde 1997 por la inclusión de la muerte como dimensión formativa en la escolaridad. La comprenden como una forma de enseñanza de una vida plena. Pero, no es sencillo. En particular porque la mayoría de la sociedad rechaza y segrega todo lo que se vincula con la muerte; en educación, es un tema tabú, algo desaprobado, que no se nombra y produce temor.

Así, comencé un recorrido de estudio y comprensión de la temática, haciendo un relevamiento sobre la información, para luego definir las preguntas que es-

tructuraran mi trabajo final: ¿Deberíamos hablar sobre la muerte con niños en una situación de emergencia? ¿Qué hacer cuando los niños abordan el tema de la muerte? ¿De qué forma trata la familia el tema y cómo se posiciona el docente frente a ello? ¿Cómo hablar sobre la muerte con niños cuando por la pandemia la educación se torna virtual? ¿Cómo tratar un duelo con la comunidad educativa?

Rita: - **Estás desarrollando un proceso que te lleva hacia una nueva configuración, la de docente autora, ¿cómo la vivís?**

Fanny: - Me siento buscadora. Para escribir hay que andar, revolver, hurgar, inquirir... Fue el proceso de exploración el que me permitió ir descubriendo, vinculando y ampliando ideas y relaciones. Llegué a hacer un relevamiento de los rituales que se llevan a cabo en el momento en que muere alguien, pero irrumpe la pandemia en nuestro país y se definen medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Al estar cerradas las bibliotecas tuve que adaptarme a nuevas formas de búsqueda de la información, por ejemplo, navegando encontré un curso en línea dictado por Agustín de la Herrán desde la Universidad Autónoma de Madrid, el cual era arancelado, pero disponía de becas, entonces me postulé y por suerte la obtuve, así que allí pude dialogar con docentes de lengua iberoamericana sobre el tema. Otra curiosidad fue leer a especialistas en otro idioma, por ejemplo en italiano, lo cual me amplió significativamente las referencias teóricas.

También, consideré los aportes del antropólogo argentino Ricardo Santillán Güemes (2004; Olmos y Santillán Güemes, 2000, 2008), de quien tuve el honor de ser su alumna. Él define a la cultura como una forma integral de vida y denuncia que en las

sociedades se producen olvidos que terminan por deteriorar aspectos fundamentales de la condición humana. En sus producciones desarrolla una idea que me ha resultado central: concibe a la educación como parte de una cultura y a la cultura definida por las relaciones entre la naturaleza, la comunidad y lo sagrado. En esta conexión, Santillán Güemes identifica un sentido de plenitud en la existencia de las sociedades. Rodolfo Kusch (1999), quien saca del olvido a los pueblos originarios de Nuestra América, es otro gran referente para mí.

Rita: - Fanny, son muy significativas estas dos referencias que traés. Recuerdo haberte escuchado decir que es tu identidad latinoamericana la que te hace preguntarte si no estás realizando una colonización de tu saber, y en consecuencia, y como lo nombra Boaventura de Sousa Santos, necesitás descolonizarte. Cuando se incursiona desde una epistemología del sur (Santos, 2009) es inevitable preguntarse por el epistemicidio: la exclusión de los conocimientos producidos por los grupos y prácticas de los oprimidos y explotados. Al leer a Santos (2010) se visibiliza la división que existe entre el pensamiento no-occidental y el pensamiento moderno occidental, que divide la realidad social en dos universos: por un lado, las verdades científicas o conocimientos relevantes y, al otro lado de la línea, “los conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas” (p. 13), que son nombrados como “creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas” (p. 14). Entonces, y sobre tu tema de indagación, es cuando te encontrás con el *Día de los Muertos* que se celebra en México y la devoción a *San La Muerte* en nuestro país, por ejemplo.

A la vez, pensar desde una epistemología del sur nos

entrama con Paulo Freire. Porque, tal como venimos sosteniendo con otrxs¹, el papel de la investigación es clave para él, ya que la tarea misma de enseñar lleva implícita la búsqueda y la indagación. La actitud investigativa también abre las puertas del pensar crítico, pues ella se justifica cuando hay objetos desconocidos y, en el proceso de descubrimiento, el sujeto conoce, reconoce y aprende. Entonces, educadores y educandos se conciben como productores de conocimientos y no como meros consumidores y transmisores dedicados a la implementación de conocimiento producido en otros ámbitos. Por ello, es clave la estimulación de la pregunta; “entender la curiosidad como un derecho”. La tarea docente debe estar centrada en la estimulación de la pregunta y en la reflexión crítica sobre la propia pregunta. O, al decir del propio Freire, “Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres *epistemológicamente curiosos*” (2012, p. 82).

Reflexionar desde las categorías analíticas que propone Freire, entendiéndolas como herramientas epistemológicas, implica conocer-reconocer las situaciones concretas de la realidad para hacernos preguntas. Compartiendo este sentido destacamos la “defensa del derecho a problematizar la realidad que se vive”, postulada por la investigadora Teresa Sirvent (2018):

... la pregunta no es privativa de la ciencia o del científico. Es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos conocimientos sobre la misma. Es el derecho a ser el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. Se juega, entonces, en nuestro derecho a luchar, no solo por aprender, sino por nuestro derecho a producir conocimiento de manera colectiva y crítica, es decir, por nuestro derecho, el derecho de todos a investigar, a crear conocimiento nuevo articulando nuestros consensos y disensos polémicos sin fragmentarnos en

divisiones que solo vulneran y debilitan nuestra posibilidad de crear colectivamente. (Sirvent, 2018, p.15.)

Entonces, preguntarse, aprender, producir conocimiento en forma colectiva es la expresión que, como afirma Sirvent, asume la lucha por la emancipación. Comprendemos la docencia que investiga con este sentido.

Fanny: - Pensar en lo que decís, Rita, me trajo a estas lecturas de referentes latinoamericanos. Lo que más me hizo reflexionar fue preguntarme por la relación entre la muerte y los rituales y creencias en los pueblos indígenas. Dudé mucho cuando me encontré con la definición de Pedagogía de la muerte, ahí fue cuando me pregunté si era extranjera a mi entorno cultural y, como comentaste, si me dejaba colonizar por ella. No fue agradable, sentí incomodidad y confusión.

Otro momento central, en el cual dialogué con la realidad, fue cuando realicé las entrevistas. Fue emocionante y me generó cierta ansiedad poder concertar el encuentro y animarme al diálogo, algunas palabras me quedaron marcadas: Luján (que en el momento de la entrevista, año 2020, era maestra bibliotecaria) habló sobre el fallecimiento de un alumno y las acciones que tuvo que implementar con sus compañeros para recolectar dinero para su funeral; Alejandra (maestra bibliotecaria jubilada) planteó la falta de formación que tenemos la docencia sobre este tema; Verónica, quien perdió a su hijo por leucemia, me habló de su dolor y Mirta, maestra de Primaria, compartió varias situaciones, entre ellas, perder a su compañero.

Con la situación de pandemia parecía que todo lo establecido se desvanecía, las rutinas de trabajo se adaptaban a cambios constantes y la incertidumbre pasó a ser lo cotidiano. Me llevó mucho tiempo transcribir las entrevistas, es más, me encuentro ahora en los momentos de revisión



Angélica Graciano (Secretaria General),
Irina Garbus (Secretaria de Educación),
Jorge Godoy (Secretario de Educación Especial) y docentes de Nivel Inicial en el
Encuentro por los 10 años de la Juanito.

16 de octubre.

1/ Nos referimos a Duhalde, M. y Torchio, R. (2021). Clase Nro. 1: Investigación, Formación y Trabajo Docente: debate epistemológico, teórico y metodológico. Investigación Educativa, Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

final y, en parte, por el tiempo que me insumió la planificación virtual de las clases en conjunto con mis compañerxs, en especial, la creación de contenido con recursos multimedia. Como en la frase de Camus, del inicio de este artículo, hice un largo recorrido, con luces y sombras, hubo momentos de oscuridad en los que, a veces, sentí perderme. Pero, al abrir, como aquí, a otrxs la temática, siento que es como tener en las manos una cámara réflex que al abrir el diafragma deja filtrar algo de luz... la necesaria para construir una imagen o registro simbólico de la escuela. Aquella, que me permita, cada mañana, volver al aula.

Rita: - Estás escribiendo tu TIF sobre la muerte en la escolaridad primaria en épocas de pandemia, en la cual, lo vivido se puede teñir de dolor, pérdida, sorpresa, miedo, extrañeza... ¿Qué lugar tiene la escuela en la elaboración de la muerte como situación límite de la experiencia humana?

Fanny: - Un lugar difícil porque no está claro. Es más, como me escribió mi profesor Ricardo Santillán Güemes en su dedicatoria del libro “Educar en cultura”, es un tema que requiere “la gestión de lo nuevo”. Aún en términos generales esta temática es inédita para la docencia porteña, hasta podría hipotetizar que, a escala nacional, también. Y me llama la atención porque en nuestro país hemos atravesado por diferentes situaciones críticas, desde el genocidio de los pueblos originarios; las detenciones y desapariciones en la dictadura cívico-militar; la juventud que falleció en Cromañón; el asesinato del maestro neuquino Carlos Fuentealba; los compañeros Sandra y Rubén que trabajaban en una escuela de Moreno, Provincia de Buenos Aires, y fallecieron en 2018 al explotar una conexión de gas, igual que como sucedió, este mismo año, con la compañera docente Mónica Jara en Neuquén; la desaparición y muerte

de Santiago Maldonado y sobre quien aún hoy en día su familia sigue reclamando justicia; y cada caso de femicidio que se hace público... A pesar de todas estas situaciones, aún, nos falta mucho. Es verdad que en la escuela se enseña sobre el respeto hacia otras culturas, la memoria, la búsqueda y recuperación de hijox y nietxs apropiadxs en dictadura, también, se reflexiona sobre la violencia de género, pero no se derrama lo suficiente sobre los proyectos de las aulas. Es necesario visibilizarlo, ir más allá del miedo que produce tratar el tema. Y aunque duela. Por eso es que me pregunto, ¿por qué dejamos en soledad a les chiques y no nos animamos como docentes a conversar con ellos?

Actualmente, sigo trabajando en la escuela del barrio de Recoleta (la misma en la cual cuando ingresé había fallecido un alumno por leucemia) y en junio de este año falleció un compañero, el profesor de ajedrez, por un paro cardíaco. Él daba clases de 2° a 7° grado. El año pasado mientras dábamos clases virtuales pudimos “ingresar” a su casa y observar los trofeos ganados por sus hijas en certámenes en ajedrez y acercarnos, de este modo, a su vida cotidiana; ello nos hizo sentirlo más cercano.

Luego de su fallecimiento, la escuela no se cerró por duelo, y eso nos desconcertó, tanto a mí como a mis compañeres. El equipo directivo nos pidió esperar hasta comunicar la noticia a los alumnos, porque necesitaban consultar con el equipo de Promoción de Vínculos Saludables de la Ciudad, pero como algunos padres son docentes los chicos se enteraron enseguida.

“Hoy es lunes y tenemos clases de ajedrez, ¿por qué tenemos clases con vos?”, preguntaron lxs chicxs. Yo, que debía obediencia a la cadena de mando, decidí no escuchar; la segunda vez que sucedió no me fue posible.

Es triste, porque a veces se piensa en los docentes como engranajes de una maquinaria, como dice Sabato en *Hombres y engranajes*, seres encapsulados, inmunes a situaciones de emergencia donde tenemos que seguir, continuar con una rutina sin pensar. El duelo es justamente detenerse, aceptar esa ausencia —el vacío que queda— y reflexionar, para luego, poder continuar; *fue lo que no hicimos*.

A través del otrx, del afecto, del abrazo y la palabra (o su silencio) se puede sentir un dolor en compañía y no un dolor en soledad. Las medidas de cuidado y distanciamiento nos exigían una forma nueva de compartir el dolor, un aprendizaje entre todxs; *pero no fue posible, no fue lo que nos sucedió*. La distancia necesaria nos impidió estar cerca...

Conclusiones

Rita: - Es verdad que existe la tentación de afirmar que “Tendría que haber un remedio para que también la pena, la nostalgia y la soledad le duelan a otro” (Müller, 2021, p. 89), y entonces, no sentirla tan de cerca. Pero, el riesgo, Fanny, es un maquillaje de buen humor y ánimo positivo que resulta dudoso. El riesgo es la pulcritud. La máxima de la conquista que destierra nuestro ser. Pulcritud para no encontrarnos en los impulsos verdaderos, pero sucios, que habitan el alma, como dice Kusch en su América profunda.

El otro camino requiere tomar conciencia de que la vida no es tan magnífica, y aceptar, entonces, *vivirla*. Porque, el guión que escribe la muerte no siempre condice con los buenos manuales de pedagogía. Allí todavía se da lugar a comprender el mundo a través de las coordenadas cartesianas de la modernidad, caracterizadas por el esfuerzo sostenido en dominar y controlar los problemas sociales (Meschini y Porta, 2017). Esta forma de entender y de actuar nos vie-

ne impuesta desde la colonización y le hemos tenido que brindar obediencia. No buscamos dominar y controlar (o en términos escolares: identificar, separar y callar) sino comprender para junto a otros transformar lo que necesita de nosotros.

Fanny: - Al no nombrar, silenciar o callar no desaparece la situación conflictiva. Al contrario, sigue estando. Por ello, me pregunto, ¿por qué no invitamos a darle un cuerpo, una voz, una palabra a la vida? Porque en la palabra compartida podemos encontrarnos y hacer con ella una celebración del buen vivir.

Fanny y Rita: - “Vivir Bien es valorar y recuperar la identidad no solamente es el aspecto físico de las personas, sino su forma de ser y actuar, de vivir y de comportarse como parte de la naturaleza” (Equipo Interdisciplinar e Intercultu-

ral del Proyecto, 2010, p. 40). También, “Vivir Bien es saber danzar, no simplemente saber bailar, es tomar la diversión y la celebración como una forma de estar en armonía” (p. 40). Buen vivir o vivir bien se vuelve una propuesta alternativa al sistema capitalista que busca vivir en armonía y equilibrio con la Madre Tierra.

Lo sabemos, vivir siempre es un riesgo, educar también. Es animarse, jugarse, arriesgarse. Por ello, los maestros necesitamos que no nos pongan *palos en las ruedas*, que no nos demoren o paralicen con los procedimientos. Necesitamos políticas educativas y funcionarias que no nos ninguneen o desprecien. Que dejen en nuestras manos... el *hacer escuela*.

Usted, que nos está leyendo, ¿acuerda con la afirmación? //



Referencias bibliográficas

- Camus, A., & Char, R. (2019). *Correspondencia 1946-1959*. Editorial Alfabeto.
- de la Herrán, A. y Cortiña, M. (2017). *Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 41/2 – 10 de enero. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Equipo Interdisciplinar e Intercultural del Proyecto (2010). *Propuesta para un KVME Felen Mapuce*. Confederación Mapuce de Neuquén. Argentina: Impreso en Gráfica Althabe.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kusch, R. (1999). *América profunda*. Buenos Aires: Biblos.
- Meschini, P. y Porta, L. (2007). Introducción de la colección. En: Porta, L y Yedaide, M.M. (comp.). “Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial”. Mar del Plata: EUEM.
- Müller, M. (2021) *Nada es para siempre*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta.
- Negroni, M. (2021). *El corazón del daño*. Ciudad de Buenos Aires: Literatura Random House.
- Olmos, H. y Santillán Güemes, R. (2000). *Educación en cultura: ensayos para una acción integrada*. Buenos Aires: CICCUS.
- Olmos, H. y Santillán Güemes, R. (comp.) (2008). *Culturar. Las formas de desarrollo*. Buenos Aires: CICCUS.
- Rodríguez Herrero, P. y de la Herrán, A. *Pedagogía de la muerte*. Disponible en: <https://pedagogiadela muerte.com/>
- Romero, F. TIF: *La muerte en la escuela primaria. Desafíos que (pre)existen en épocas de pandemia y propuestas con la comunidad educativa*. Disponible en: <https://sites.google.com/view/pedagogia-duelo/inicio?authuser=0>
- Santillán Güemes, R. y Olmos, H. (2004). *El gestor cultural: ideas y experiencias para su capacitación*. Buenos Aires: CICCUS.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO, Prometeo Libros.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO coediciones y Siglo XXI. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/revista/20100316020236/19sur.pdf>
- Sirvent, M. (2018). *De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias*. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior 5(1), 12-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6549436.pdf>

Palabras Clave

Teatro.

Pedagogía.

Colectivo.

Roles.

Formación continua.

Pandemia.

Socioeducativa /

LES ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICXS del Programa Teatro Escolar

MARÍA JULIA CIMAROSTI*



María Julia Cimarosti

Breve historia

El Programa Teatro Escolar cumple 31 años de historia y construcción en la escuela primaria pública de CABA, a través de diferentes denominaciones según los acontecimientos políticos históricos. La incorporación del Lenguaje Teatro en el nivel primario dentro de la currícula data del año 1995 (según documentos oficiales). Hasta ese momento hubo una lucha por su inserción en el sistema formal.

La enseñanza del teatro en la escuela constituye un campo de saberes significativos. El Teatro como lenguaje y disciplina artística es un medio de expresión, comunicación y conocimiento, ya que ofrece nuevos modos de acceder al universo simbólico. Se promueve, a partir del juego teatral, la capacidad de construir otros mundos posibles descubriendo, modificando o resignificando la realidad, alfabetizando estéticamente, dando herramientas para apreciar y producir –desde el pensamiento simbólico– con intencionalidad estética, y enseña a proyectar y producir con otros, aceptando reglas sociales de intercambio y trabajo en común.

El Programa Teatro cuenta en su equipo con Maestrxs de la especialidad, Profesores de espectáculos volantes, Coordinadores y Acompañantes Pedagógicxs. La labor del/a

Acompañante Pedagógicx existe desde sus comienzos. En los inicios fueron lxs dos Coordinadores/as Generales quienes desempeñaban esta función además de las propias; luego se lograron desdoblar las funciones y crear el rol autónomo.

Le acompañante pedagógicx en la actualidad

Contempla dos vacantes. Se designan dos Profesorxs de Teatro dentro del Programa. Entre las características del perfil, se solicita contar con 10 años en el ejercicio de la docencia teatral, experiencia laboral dentro de dicho programa y obtener, además, mayor puntaje docente en el área. Se accede por acto público dentro del listado de la Junta Socioeducativa del Programa Teatro.

Esta institucionalidad es resultado de la lucha colectiva en el área socioeducativa y da cuenta del interés y necesidad de este recurso estratégico de formación continua para lxs docentes en servicio, centrada en contexto escolar, buscando mejorar las prácticas pedagógicas con participación de profesionales claves (tal como es este rol), dentro del marco de los desafíos planteados por el Programa y avalados desde el Ministerio de Educación.

* Mujer, Madre, Artista, Investigadora y Educadora teatral. Profesora y Licenciada en Teatro de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Especialidad en Políticas de Infancia en el Instituto Acosta de CABA. Becada internacional para realizar la Especialización en Niñez y Adolescencia en riesgo en el Centro Aaron Ofri de Jerusalén, Israel. Especialista en Educación de la Universidad de San Andrés (UDES), finalizando tesis de Maestría sobre Teatro y ESI.

La carga horaria dispuesta para el rol es un módulo de 16 horas por docente. Cabe destacar, dado que hasta el momento no se cuenta con material teórico oficial acerca del mismo, que considero valioso poder aportar a su teorización y marco, con la intención de que dentro de su conceptualización se pueda priorizar exclusivamente el trabajo de acompañamiento pedagógico, el espacio para el intercambio, el pensar entre pares y construir saberes en conjunto.

Pedagogías y colectivos en Teatro Escolar

La dinámica de trabajo pensada y acordada, contando con la experiencia y tránsito de trabajo de lxs distinxs compañerxs que ocuparon este rol, propone hacer presencia en el establecimiento escolar de distintos modos: a veces convocadxs por docentes que solicitan apoyo a su tarea o que han tenido algún emergente; en otras oportunidades, sin cita previa; o interviniendo como nexo ante alguna problemática vincular laboral que se haya suscitado en la institución y sea comunicada desde la/el docente o directivxs de la misma; o por un evento que contemple alguna práctica teatral en la institución.

Como parte del acompañamiento se conversa con el equipo directivo del establecimiento sobre aspectos referentes a la especificidad de la enseñanza de la materia y del Programa Teatro. Generalmente son requeridos desde las dudas y necesidades institucionales. Es relevante también la observación de la práctica docente teatral y el registro de la misma, en general durante tres encuentros sucesivos.

A lo largo del ciclo lectivo se trata de recorrer la mayoría de las instituciones; la totalidad de docentes a observar son un promedio de 45/50 personas (algunxs con más de un cargo, y a su vez cada cargo se cumple entre 2 y cuatro establecimientos, dependiendo la modalidad cuatrimestral anual).

La formación continua en contexto

En una etapa posterior a la observación, cuando el o la docente no se encuentra frente a alumnxs, conversamos sobre la percepción de su práctica, cuáles fueron los propósitos de la actividad, cómo evaluar dicho proceso; también sobre la planificación, las lecturas de dificultades y logros observados, analizamos el desarrollo y eventualmente pensamos nuevas estrategias.

También se habla sobre los requerimientos institucionales y las prácticas tales como la planificación y la estructuración cuatrimestral/anual, según lo que dictaminan los documentos curriculares previstos para la enseñanza primaria. Desde el rol de acompañante se ofrece colaboración frente a dificultades suscitadas ante estos requerimientos.

El Colectivo docente y el proceso de retroalimentación

Entre otras cuestiones, se conversa sobre qué problemáticas, temas, e intereses consideran valiosos para ser tratados específicamente en los espacios de jornadas EMI que realiza el programa, de modo que puedan organizarse según las necesidades que plantea el equipo.

En estas conversaciones también se dialoga sobre las diversas formaciones que cada unx está llevando o ha llevado a cabo y si le interesaría compartir dicho aprendizaje con el grupo.

Es importante destacar como muy valioso que la mayoría de las capacitaciones han sido impartidas por docentes del programa, como lo fue la última de 2021 en la que dos colegas que habían realizado la diplomatura de ESI en la Facultad de Filosofía de la UBA compartieron un recorte de su aprendizaje.

La tarea implica disposición para analizar y transformar las



dificultades que puedan presentarse a les docentes, brindar apoyo con material teórico u otros recursos que se planteen necesarios.

Los registros de observaciones son presentados ante la coordinación general del Programa Teatro y se convierten en herramientas para la reflexión y la formación continua de les docentes. Periódicamente realizamos reuniones entre Acompañantes Pedagógicas y Coordinadorxs Generales, donde se conversa sobre las prácticas observadas y se evalúan en equipo las devoluciones e intervenciones correspondientes, posibles acciones a seguir, dónde priorizar la mirada haciendo foco en tal o cual situación, acompañamientos específicos sobre una determinada problemática, etcétera.

La pandemia y cómo abordar el trabajo...

Dada la pandemia de COVID-19, nuestra labor se vio modificada siendo necesario repensar colectivamente. Por ello, intentaré reflexionar sobre lo realizado, analizando e interpelando mi propio trabajo como acompañante pedagógica en este marco excepcional.

Lo emocional como escena

En primera instancia urge mencionar las implicancias emocionales que nos afectaron como seres humanos al vivenciar la pandemia y reflexionar sobre ellas. Los miedos se vieron amplificados al no poder encontrarnos con un/a otrx, con el abrazo que calma, la posibilidad del intercambio de la palabra, el encuentro con las redes de sostén, entre ellas la familia, lxs adultxs mayores que detentan el saber por su propia experiencia. Duros momentos que hacían difícil el sostenimiento de la esperanza, y fortalecían en los discursos el añoro de otros tiempos felices.

Los medios de comunicación, a mi humilde entender, horrorizaban un poco más la tragedia.

La pandemia y nuestras historias/subjetividades

Considero que el intercambio que implica el rol inevitablemente se ve atravesado por la propia vivencia al construir el relato. Por ello amerita compartir en qué momento de la vida me encontraba.

La pandemia se inició al mes de haber sido madre. Por ende, la vuelta al trabajo implicó encontrarme en pleno puerperio. Esta primera experiencia de maternidad me hizo comprender aún más lo que implica el reingreso a la vida laboral para una persona luego de un parto. Entiendo que, si bien como educadorxs estamos dentro de lxs más beneficiadxs del sistema, el tiempo de licencia otorgado por las leyes para poder maternar exclusivamente resulta escaso.

Este registro me hizo plantearme que por no haber tenido la experiencia de la maternidad anteriormente, quizás como acompañante pedagógica no había sido lo suficientemente empática con colegas que se encontraban transitando la vivencia cuando había ido a observar sus clases.

Recuerdo una de las visitas a una colega docente muy joven que estaba dando clases a un extenso grupo de niñxs en un estado muy avanzado de su embarazo. No pude en aquel momento indicarle que debía tomar una licencia (por ejemplo, solicitar una tarea pasiva) por lo que implica “poner el cuerpo” para enseñar la materia teatro. Analizando la escena hoy, pienso que ella se encontraba muy expuesta.

Por otra parte, pude reconocer que la docencia, siendo un ámbito ejercido en su mayoría por mujeres, tiene un largo camino de conquista de derechos

en relación al trabajo y la maternidad. Pude pensar en esto durante las largas noches de amamantar desvelada para luego enfrentar una sucesión de clases por zoom, ciertamente devastadoras para la instancia en la que me hallaba; pero entiendo que extenderme en este punto correría el foco de atención del objetivo de este escrito.

Recalculando

Con la Coordinación del Programa Teatro, en las muchas reuniones por Meet que tuvimos, decidimos que, entre las mejores opciones del rol, estaba la de acompañar en la escucha a lxs docentes y sus necesidades.

Se nos propuso producir un nuevo cuestionario con mi colega Ezequiel, quien también se desempeña en este rol, y contactar a nuestrxs compañerxs para disponer de un espacio para la conversación y reflexión. Decidimos desarrollar un cuestionario sencillo como disparador para que pudieran compartir, contar y abrir un espacio para la palabra.

Las preguntas rondaban en torno a las herramientas y actividades que les estaban funcionando a lxs docentes en este marco pandémico, si les interesaba que les acompañemos/compartamos algún encuentro virtual junto a sus alumnxs, qué estaban necesitando, en qué les podíamos ayudar, cómo estaban y si estaban pudiendo desarrollar sus planificaciones.

Esta estructura abierta de preguntas habilitaba la palabra, el intercambio, la reflexión sobre el momento que vivíamos, las preocupaciones en torno a las propias familias y el trabajo, cómo cada quien podía vislumbrar el futuro, las vulnerabilidades socioeconómicas visibilizadas y manifestadas por muchos de sus estudiantes, las preguntas acerca de todxs

aquellxs niñxs que no estaban participando de sus encuentros virtuales y las propuestas de trabajo y la angustia por no saber cómo estaban, las dificultades para vincularse y comunicarse al interior de los establecimientos educativos y para saber quiénes se habían contagiado, quiénes tenían algún/a familiar enfermxx, si había fallecido algún familiar cercano...

Se hacía necesario poner en palabras la incertidumbre, el desconcierto, la necesidad de escucha, los miedos, en medio de la reflexión acerca del trabajo escolar. Y en la mayoría de las conversaciones se pudo cerrar con un poco más de bienestar y calma.

■ En busca de estrategias

Con mi colega en uno de los momentos álgidos de la pandemia nos sentimos interpeladxs por la necesidad de realizar estos espacios de reflexión y conversación sobre cómo se estaba pudiendo trabajar, convocando a espacios zoom abiertos a quienes quisieran sumarse.

Fue valioso y necesario, pues si bien tuvo momentos importantes de catarsis, podía emerger la fuerza del colectivo, esperanzando un poco la desesperanza reinante. Era como un abrazo virtual y varias orejas de escucha.

En todo momento conversábamos con mi compañero y coordinadorxs sobre cómo realizar mejores acompañamientos a estxs diez o doce colegas (que se iban alternando) con quienes compartimos cada vez dichos encuentros.

■ Algunas inspiraciones en medio de la sombra

Reflexionando, porque de verdad esta pandemia “nos metió para adentro”, se nos ocurrió convocar a “lxs viejxs lobxs de la manada”. Aquellxs excompañerxs jubiladxs entrañables, que habían dejado huella en su paso por el programa. Lxs llamamos de a unx, les contamos sobre estos encuen-

tros informales y la intención de recuperar su experiencia de vida en sus roles docentes, las luchas que en grupo se habían llevado adelante, remontar un poco la historia de cómo se pudo trabajar en momentos álgidos y otros temas...

De más está decir que esos encuentros resultaron bocanadas de oxígeno para todxs. Agradecimiento eterno a aquellxs compañeros que se sumaron a pensar el trabajo de lxs artistas en tiempos complejos, a poner en palabras sus pensamientos, preocupaciones, miedos, deseos y sus miradas lúcidas y experimentadas del hacer teatral escolar, del lugar político que ocupamos como docentes y artistas, de cómo acompañar a nuestrxs alumnxs, sus familias y compañerxs. Y cómo acompañarnos también a nosotrxs. Hermoso. Me pregunto qué nos pasa como sociedad que no ponemos a lxs adultxs mayores en el pedestal de la sabiduría donde deberían estar.

Y estos encuentros trajeron otros encuentros. Organizamos un ciclo de literatura infantil donde convocamos a colegas del programa, colegas que alguna vez estuvieron y ya no están más trabajando, colegas que trabajan en teatro independiente infantil, una compañera del sindicato especialista en literatura infantil, entre otrxs.

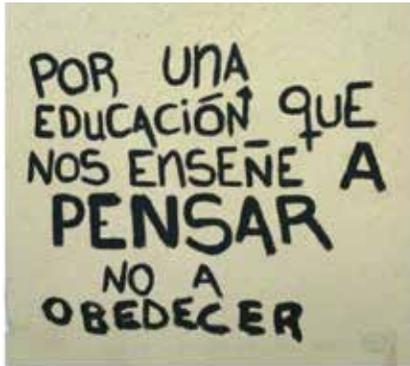
¡Nos dimos el gusto de convocar a todas las personas que queríamos y todas dijeron que sí! Fueron otros espacios de inspiración, para conectar con la literatura, propiciar nuevos recursos y modos de abordar la tarea teatral haciendo mayor foco en la lectoescritura dadas las circunstancias extraordinarias que dificultan trabajar con el cuerpo.

Confieso que con la excusa de “acompañar” a lxs compañeros desde nuestro rol también estaba acompañándome en este duro momento.

Me pregunto con el ojo crítico una vez más qué otras propuestas se podrían haber pensado, qué necesidades no pudimos registrar en la escucha de nuestrxs compañerxs, y



Las Cuatro Partes del Mundo.
Fotografía de Chabe01.
(<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>).



reflexiono que es una buena pregunta para hacerles cuando nos acercamos nuevamente a sus establecimientos para seguir construyendo de un modo colectivo.

Un cierre, una apertura

El atravesamiento de la pandemia nos permitió una vez más corroborar que los colectivos que hacen a la escuela pública son quienes nos permiten sostenernos, sostener distintos acompañamientos a la experiencia vital, y acompañarnos en los más diversos procesos de aprendizaje que acontecieron en este momento tan particular.

A su vez, damos profundo valor a los espacios de enseñanza artística, en este caso de teatro, por los amplios beneficios que proporciona a quienes transitan la experiencia de aprendizaje: desarrollo de aspectos emocionales y afectivos, proporcionar ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre, como recurso didáctico para otras asignaturas de la currícula escolar, para desplegar la creatividad individual, desarrollar capacidades sensoriales y psicomotrices, por solo nombrar algunas.

Poder revisar y llevar a la escritura el proceso de trabajo que se ha ido construyendo en el devenir de los años entre quienes integramos el colectivo teatro escolar, y contrastarlo con este momento histórico que estamos atravesando, en particular en el rol acompañante pedagógica, me enriquece y enriquece las prácticas de enseñanza del hacer teatral.

La escritura de Freire nos propone un ejercicio pedagógico para que lxs sujetxs históricxs asumamos ser testigos de nuestra historia, responsabilizándose de modo personal y compartido en la deconstrucción y reconstrucción de esa historia. Este ejercicio implica un estilo de enseñanza subversivo a los sistemas, modelos y métodos tradicionales de educación homogeneizadora y hegemónica. Una enseñanza no basada en la repetición inerte de palabras, sino una invitación a replantearnos críticamente las palabras, redescubrirnos como sujetxs instauradorxs de nuestra experiencia, distanciándonos del mundo vivido, problematizándolo y decodificándolo críticamente. Demás está decir que valoro profundamente la construcción grupal de saberes y celebro la posibilidad del encuentro que esto implica. El arte es un hermoso ejemplo de ello. Cuando se crea “entre varias personas”, los resultados en los más diversos aspectos son tantísimo más de lo que se esperaba.

Cuando las partes nos respetamos, valoramos y la escucha es compartida, el mundo se nos amplía a los ojos, las penas se nos hacen un poco menos penas, la risa cobra más fuerza, y “el grupo, el colectivo, el equipo” puede llegar más lejos.

El espacio del XXVI Congreso Pedagógico, así como los de los anteriores años, vuelve a ser una valiosa instancia para materializar la práctica, la experiencia, para disponernos a la reflexividad y para recuperar el legado freireano. //



Referencias bibliográficas

- Cimarosti, María Julia (2014). *¿Por qué, para qué, cómo? Teatro en las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Arte, UNCPBA.
- Cimarosti, M. J. (2015). *El rol del/a acompañante pedagógica/o en la docencia de teatro*. RIDAA, UNICEN.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*.

Palabras Clave

Recuperación de experiencias y saberes.

Investigación - formación - acción.

Entramado de teoría y práctica.

Exploración de la horizontalidad.

Educación Superior

FORMACIÓN HORIZONTAL ENTRE COLEGAS: la capacitación pedagógica de instructores/as de Educación No Formal

DANIEL ARROYO* E IRENE BIBIANA TOMÉ**



Irene Bibiana Tomé

Introducción

El presente trabajo pretende recuperar la experiencia que se realizó desde el Centro de Formación Profesional N° 14 (CFP 14 UTE-CTERA) de Formación Horizontal entre Colegas, con el dictado del Trayecto de Formación Profesional Inicial “Instructor de Formación Profesional” (FI) que se llevó a cabo durante el Primer Cuatrimestre 2021, en el marco del artículo 24 de la Ley 4.399 de Educación No Formal (ENOF). Pondremos de relevancia cómo este ámbito de formación intentaba constituirse en un espacio que dé lugar al saber que los docentes participantes han acuñado en la práctica. De la misma forma, en el marco de formación horizontal, se ha buscado dar lugar a la construcción y sistematización de este saber pedagógico.

Nos detendremos particularmente en el eje vertebrador de la propuesta del curso que fue la escritura de narrativas docentes. Proceso que entendemos como una herramienta política – pedagógica, que da lugar a la sistematización y reflexión sobre las prácticas. Palabra escrita que posiciona a los docentes participantes como protagonistas - autores y posibilita la difusión y circulación de este conocimiento.

Organización del Curso de Educación No Formal

Desarrollo

El curso de Formación de Instructores/as se dictó en dos comisiones que funcionaron los días jueves y sábados. En el contexto de la pandemia de COVID-19, los encuentros se realizaron en modalidad virtual-sincrónicos y los trabajos y actividades se trabajaron en la plataforma de la Secretaría de Educación de la Unión Trabajadores/as de la Educación (UTE).

El curso de FI que tradicionalmente cuenta con cuatro módulos fue readecuado a las necesidades e idiosincrasia de la Educación No Formal, esto implicó también repensar y proponer un recorrido curricular distinto desde el CFP 14.

Los docentes destinatarios de la cursada presentan una heterogeneidad y diversidad de oficios y profesiones, pero también de rango etario, de trayectoria escolar, de vinculación con la tecnología (carpintería, gastronomía, tango, administrativos, coordinadores de centro, yoga, diseño gráfico, teatro, etcétera) que enriquece los intercambios e interacciones en el proceso de construcción del conocimiento y de experiencias pedagógicas.

* Profesor de Nivel Primario, Licenciado en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico (UMET).

** Prof. para la Enseñanza Primaria, Licenciada en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico (UMET), Especialista en Políticas de Infancia.

La perspectiva del CFP 14 con respecto a la Formación de los/as Trabajadores/as de la Educación

El CFP 14 de la UTE es un Centro de Formación Profesional conveniado con el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Ministerio de Educación.

Desde el enfoque general se concibe la formación de los docentes como uno de los ejes de la política pedagógica sindical y al mismo tiempo tensiona con respecto a las formas escolares tradicionales de la formación docente que se propone en las capacitaciones que habitualmente circulan como oferta para el sector.

El CFP 14 cuenta con varias líneas de trabajo en función de desarrollar ejes pedagógico-sindicales que tienden a interpelar cuál es la concepción del sindicato, cómo se forman los trabajadores de la educación, cómo incidir en el currículum y las políticas educativas, entre otras cuestiones.

La política pedagógica sindical reconoce al docente como productor de saberes y conocimientos, no como un pasivo reproductor de un currículum dado. Así, en el CFP 14 se apunta a revalorizar el hacer pedagógico cotidiano, la recuperación de saberes, la formación horizontal entre colegas, la construcción social, colaborativa y cooperativa de los conocimientos y la circulación de relatos de experiencias pedagógicas como modo de reflexionar y entramar la práctica con la teoría para generar un corpus propio de producción.

De acuerdo con el autor y pedagogo brasileño Freire, P. (2003) la educación se constituye desde una mirada política pedagógica del acto de enseñar y de aprender, en el que se requiere el reconocimiento del otro como sujeto que aprende y tiene derechos, en el que el aprendizaje se produce en una relación dialógica con quien enseña y se transforma



Daniel Arroyo

en un proceso de retroalimentación. Todos tienen algo para enseñar y nadie sabe más que todos juntos.

El rol de la narrativa potencia la investigación-acción visibilizando la densidad de transformación de la enseñanza y la reflexión sobre la práctica educativa.

En palabras de la anterior Secretaria de Educación y Estadística de la Unión Trabajadores de la Educación:

... Así que tratando de integrar todas esas dimensiones: la ética, la política, la cultural, hacemos propuestas que sean integrales para producir ese encuentro con los saberes que los maestros y los profesores ya tenemos, pero que muchas veces nos son negados por las propias políticas, entonces trabajamos mucho para recuperar aquellas cosas que los maestros sabemos hacer, que tienen que ver con nuestro oficio, y que las políticas nos empujan a negarlo y a no reconocerlo, por eso nos ponen en el lugar de ejecutores. Nuestra mayor ganancia, nosotros ganamos, triunfamos, cuando en la escuela se produce conocimiento junto con los pibes y junto con nuestros compañeros, y somos capaces de transformar esas condiciones escolares en buenas condiciones de producción pedagógica... (Graciano, A., 2015).

El reconocimiento de la experiencia de la práctica docente y de los saberes previos es lo que propicia condiciones de producción pedagógica.

La Formación Horizontal entre Colegas como dispositivo de capacitación

El enfoque de Investigación - Formación - Acción

La escritura es acción política, por eso, con el pasar de los años los textos de nuestro sindicato serán verdaderos documentos políticos¹. (Graciano, A., 2020.)

1 / Discurso de la Secretaria General de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) Angélica Graciano, en la apertura del Congreso Pedagógico XXV de la UTE, 2020.

La propuesta de formulación del Trabajo Final Integrador (TFI) para la aprobación del Trayecto de FI de los trabajadores de ENOF, se construyó como un dispositivo de sucesivas escrituras en las que el relato de experiencia pedagógica se fue enlazando, entramando y nutriendo con las reflexiones teóricas -trabajadas en las clases y propuestas en la bibliografía-, las que a su vez y circularmente invitaban a revisar las prácticas docentes.

Se trabajó el proceso de escritura con una clara intención de complejizar, profundizar y dar continuidad a los debates e ideas acerca del mundo del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV), en una ida y vuelta con la práctica docente desde el enfoque de investigación-formación-acción.

La producción de escrituras se centró en: narrativas de experiencias de aula y tematizaciones pedagógicas para analizar y construir un texto teórico que dé cuenta de las singularidades de la propuesta educativa de ENOF. En todo este proceso, se trabajó en alternancia entre la producción individual, la lectura colaborativa y la reescritura. Las sucesivas versiones fueron construyendo el TFI que recopiló y recuperó todo el proceso de escritura.

Las narrativas escritas por los docentes del curso de FI dan cuenta de los procesos propios y colectivos que se fueron registrando en cada producción individual y en las lecturas colaborativas con sus colegas.

Recuperando al pedagogo P. Freire, el lector es creador y construye conocimiento a partir del diálogo que mantiene con el autor, en el contexto del curso, ambos roles eran oficiados por los docentes participantes de ENOF. En este espacio de intercambios se retroalimentaban las sugerencias, dudas, críticas y en cada re-lectura se hacía presente la subjetividad

y la realidad concreta de cada colega.

En el marco de la investigación-formación-acción, los docentes narran –escriben y leen– sus propias experiencias pedagógicas y las de sus pares. En esta clave, se genera un dispositivo de formación docente, en el que la investigación-formación-acción impulsa a reflexionar sobre la práctica. Esta perspectiva acerca de las experiencias –registros pedagógicos– pone en debate y problematiza la práctica docente y al mismo tiempo se produce una invitación a tejer esos sentidos pedagógicos con la teoría para resignificar el trabajo, ya enriquecido con el aporte teórico.

Para P. Freire (2002), enseñar es transformar, los educandos [en este caso docentes] a través de la educación pueden transformar la realidad, descubrir otros mundos posibles a través de un proceso activo de apropiación y resignificación de la experiencialidad. Nadie aprende solo, por lo cual, en este punto Freire tiene un posicionamiento acerca de la construcción del conocimiento, éste se procesa y edifica en la colectividad, cooperación, colaboración, en el encuentro y reflexión con el otro, en el vínculo entre docentes y estudiantes que recuperan juntos los conocimientos.

En el relato de experiencia pedagógica se podrá recuperar cuál es la incidencia de la reflexión entre la práctica y el marco teórico.

Pero también hará lugar a esas percepciones, sensaciones y emociones que construyen subjetividad y humanidad para que las acciones pedagógicas tengan sentidos. Estas textualizaciones constituyen una producción de saberes –un texto pedagógico- y plantean un registro para comprender y poner palabra en clave de un escenario ampliado. Las formas

narrativas pedagógicas abren abanicos para documentar el proceso de intervención en la construcción del conocimiento y en simultaneidad invitan a situar un posicionamiento subjetivo en el contexto socio-cultural-económico-político-ideológico. Los textos que se producen interpretan las escenas pedagógicas desde una mirada singular.

Esta `interpretación de interpretaciones´ supuso un proceso colectivo y sistemático de lecturas, análisis y comentarios sobre las sucesivas versiones de los relatos escritos por los docentes; la reconstrucción descriptiva de algunos núcleos de sentido que condensan comprensiones pedagógicas diversas puestas a jugar por las docentes narradoras en sus textos; y la retroalimentación y puesta a prueba de las hipótesis interpretativas que elaboramos en esta suerte de `doble hermenéutica´ (Giddens, 1995) del discurso pedagógico de las docentes durante el proceso de investigación-acción-formación. (Suárez, Dávila, Argnani, Galli, 2015.)

En este sentido, Suárez, Dávila, Argnani y Galli (2015) señalan que se analizará la documentación narrativa a través del agrupamiento de núcleos temáticos de sentido y se propondrá que co-participen los autores, de este modo se introduce la investigación-acción-formación y la interpretación de las textualizaciones.

Este dispositivo se materializó así: primera escritura que constara de 10 líneas en las que se relataba brevemente la experiencia pedagógica y 5 líneas de una conclusión. A su vez, este escrito se compartía con un colega asignado aleatoriamente que proponía, sugería, comentaba sobre lo escrito, posibles autores/as de referencia y luego reenviaba el texto con esas intervenciones de retroalimentación.



CTERA celebra el relanzamiento del Plan Conectar Igualdad. El Gobierno Nacional otorgará computadoras, gratuitamente, a las y los estudiantes de las escuelas secundarias y de educación especial estatales de todo el país.

14 de enero 2022

Con esta lógica se arribó al TFI y de ese modo se pudo aprobar y acreditar la cursada, teniendo en cuenta que este curso era requisito para la titularización y estabilidad laboral de los trabajadores de la educación de ENOF.

Los/as docentes y el saber hacer

La experiencia docente nos proporciona la posibilidad de entramar y dar lugar a los encuentros de diversidad de voces sobre las problemáticas pedagógicas que devienen en las escuelas, en las vidas de nuestros estudiantes, en las propias.

Entendemos que en las instituciones escolares circulan tematizaciones recurrentes y que, desde nuestro posicionamiento profesional de trabajadores de la educación, somos protagonistas en el análisis acerca de cuáles son sus efectos, sus propuestas, cómo se tramita la transmisión cultural, qué problemas se identifican y cómo los resuelven las instituciones.

Los docentes de ENOF tienen un recorrido singular y una trayectoria de aula construida a lo largo de los años, lo que impulsó a pensar en un innovador dispositivo de formación docente para completar el proceso de FI, por eso, se apeló al marco de la investigación-acción, que propone reflexionar acerca de la práctica, y al mismo tiempo da testimonio de lo que acontece en las escuelas, se producen agrupaciones de docentes que dan cuenta acerca de saberes que se construyen en el trabajo. Consideramos que en la enseñanza y en los procesos de transmisión cultural, los docentes producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar en las variadas situaciones que enfrentan en el mundo escolar. (Alliaud, Suárez, 2011.)

(...) Y enseñar y aprender no se pueden quedar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría. ... Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde el sentido. (Freire, P., 2002.)



Referencias bibliográficas

- Alliaud, A., Suárez, D., orgs. (2011) en prensa, *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Colección "Narrativas, autobiografías y educación".
- Freire, Paulo (2002). *Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando*. En: *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. Editores Argentina. Buenos Aires, 2002
- Freire, Paulo (2003). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores Argentina. México. 1993, p. 45.
- Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A. y Galli, M (2015). *Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial*. Documentación narrativa de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar. En: *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. La Plata. UNIPE Editorial.
- Suárez, Daniel. (2011) *Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción*. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación N° 30. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Torres, Rosa María (2001) *Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*, Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001.
- Torres, Rosa María (2011) *Aprendizaje formal, no-formal e informal*. Quito, 2011.
- Unda Bernal, M. (2002) *La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación?* en *Perspectivas*. UNESCO, Vol. XXXII, N° 3, septiembre 2002.

Palabras Clave

Hegemonía cultural.
Deconstrucción discursiva.
Contenido pedagógico de las luchas.
Organización.
Persistencia.
Militancias.
Rebeldía.
Ciudadanía.
Solidaridad.
Paro.
Subjetividad.
Ideologías.
Educación.



Pablo Damián Vagnoni

* Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía (UBA), en ejercicio laboral docente en niveles de Educación Media, Preuniversitaria y Universitaria.

Educación Secundaria // Educación Superior // Preuniversitaria // Universitaria //

EL CONTENIDO PEDAGÓGICO DE LAS LUCHAS

■ PABLO DAMIÁN VAGNONI*

En las luchas y reivindicaciones populares cobra cada día más trascendencia la dimensión del carácter cultural. De vital importancia ha de ser deconstruir culturalmente el discurso que el poder esgrime como herramienta en sus esmeros y afanes por instalar, controlar y manipular el *sentido común* de la sociedad a su merced.

El concepto de “*hegemonía cultural*” podría definirse como el fenómeno en el cual un subgrupo de la sociedad, el dominante, logra que el resto de la sociedad reproduzca como si fuera propio el pensamiento y el interés de ese subgrupo. Esto se logra a través del control de la cultura. De esa forma, se genera una tendencia en aras de que el oprimido se enfrente a quien pudiera defender sus intereses, y por el contrario se abraza con su opresor.

En lo referente a la educación, hablaremos aquí específicamente sobre algunas caracterizaciones que las clases dominantes buscan imponer culturalmente en relación a los trabajadores organizados de la educación, los cuales son presentados como:

“*Vagos*”.

“*Ideologizados*”.

“*Que hacen perder tiempo de clase irrecuperable cada vez que hacen paro*”.

Al respecto, me permito esbozar unas breves deconstrucciones:

– Si hay mejoras en los salarios, hay más tiempo de dedicación y preparación docente para con los estudiantes, ya que el docente no tendrá que sobreexplotarse tomando grandes cantidades horarias para poder vivir y, por el contrario, al tomar menos horas pero mejor pagas, el docente podría destinar parte del tiempo que antes estaba 100% frente a curso para capacitarse y seguir estudiando; lo cual se traduce en una mejora pedagógica.

– Si hay conquista de herramientas educativas como los dispositivos digitales, o bien de diversos tipos de infraestructura, mejora también el proceso y contexto pedagógico de educadores y educandos.

Ahora bien, de por sí lo precedentemente esbozado impacta en discusiones educativas y pedagógicas, pero quisiera proseguir en otras cosas que los estudiantes pueden entender, percibir y experimentar de forma directa a partir de una lucha docente:

– Lo interesante de la “acusación” de estar “*ideologizados*” es que, como bien sabemos, nadie puede escapar a la subjetividad, y es una importante oportunidad para anali-

zar el tema en el proceso educativo. Tal vez una de las formas más efectivas de imponerla, sea naturalizando el estado actual de cosas. Es el mensaje del “Fin de la historia” y del “Fin de las ideologías” del que nos hablara Francis Fukuyama¹ en un intento postmodernista de construcción hegemónica cultural imperialista: no tendría sentido seguir hablando de ideologías y de revoluciones pues, tras la caída de la Unión Soviética, se habría demostrado que en este capitalismo triunfante nos encontraríamos en el estadio más alto del desarrollo de la humanidad; y cualquier alteración sería retroceder.

En ese sentido, una de las formas quizás más eficaces de plasmar la ideología del poder imperante es... naturalizarla por omisión. No hablar de ella. Dado que está vigente en el orden de las cosas, se solidifica en consecuencia de no cuestionarla y hablar de otros tópicos. De este modo, se busca que si alguien descarrilara y osara cuestionar por modo propio la ideología dominante, cesara en esa tarea concluyendo que “ha sido así con mis padres y con mis abuelos... es natural y normal que así sea”. Pues bien, *que no se hable de ideologías en las aulas* es tal vez el intento de imposición ideológica más feroz que podamos presenciar, siempre en concomitancia con las intenciones del poder hegemónico vigente².

Crear que está bien culpabilizar al trabajador que resiste las injusticias y acusarlo de que con un paro “hace perder tiempo de clase irrecuperable”, por un lado puede implicar caer en el error de culpabilizar a la víctima y no al victimario de una situación: si no hubiere una situación de injusticia previa, no habría reclamo; y si los canales de diálogo, comunicación y expresión funcionaran por otras vías, no existiría la

necesidad de una huelga. Pero, por otro lado, nos interesa en este artículo resaltar que, para el educando, las luchas docentes pueden permitir reflexionar sobre otros ítems tales como:

– El valor de la rebeldía. No se trata de una educación que nos enseñe a obedecer sino a luchar contra las injusticias.

– El camino de las rebeldías no es un camino de flores. Y a veces pareciera que no se consigue nada, pero las luchas se acumulan, se enriquecen, se unifican en heterogeneidades, y van degradando los cimientos del poder. Cuando esos cimientos caen, pareciera que ha sido de repente, pero sin embargo tiene todo un trabajo previo.

Ya expresara este concepto Karl Marx en la metáfora que hiciere en su discurso en ocasión del aniversario del semanario “The People’s Paper”, en su número 207 publicado el 19 de abril de 1856, sobre el viejo topo excavando los soportes de la historia: “... al viejo topo que sabe cavar la tierra con tanta rapidez, a ese digno zapador que se llama Revolución” o también el Subcomandante Marcos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, cuando en octubre del 2002 esbozara las siguientes palabras:

“...Así que (...) encontré un libro que me prestó el Javier Elorriaga.

El librito se llama Nueva Etiopía, y es de un poeta vasco que se llama Bernardo Atxaga. Hay ahí un poema que se llama «Reggae de las Mariposas», que habla de las mariposas que vuelan mar adentro y que no tendrán un lugar donde posarse

porque el mar no tiene islas ni rocas. Bueno, que me perdone don Bernardo si la síntesis no es tan afortunada como su reggae, pero me sirve para lo que quiero decirte:

La Rebeldía es como esa mariposa que dirige su vuelo hacia ese mar sin islas ni rocas.

Sabe que no habrá donde posarse y, sin embargo, su vuelo no titubea.

Y no, ni la mariposa ni la rebeldía son tontas ni suicidas, lo que pasa es que saben que tendrán donde posarse, que hay por ahí un islote que ningún satélite ha detectado.

Y ese islote es una rebeldía hermana que, es seguro, saldrá a flote justo cuando la mariposa, es decir, la rebeldía voladora, empiece a desfallecer.

Entonces la rebeldía voladora, es decir, la mariposa marina, pasará a formar parte de ese islote emergente, y será así el punto de apoyo para otra mariposa que ya emprende su vuelo decidido rumbo al mar.

La cosa no pasaría más allá de una curiosidad en los libros de biología, pero, como dijo no sé quién, el aletear de una mariposa suele ser el origen de los grandes huracanes.

Con su vuelo, la rebeldía voladora, es decir, la mariposa, está diciendo ¡NO!

*No a la lógica.
No a la prudencia.*

1/ Funcionario del Departamento de Estado de EE.UU. durante el gobierno de George Bush padre. En 1992 publicó su libro “The end of the History and the last man.”, al cual aquí se hace referencia.

2 / Sobre la imposibilidad de la objetividad, véase desarrollo del artículo Vagnoni, Pablo Damián: “Aportes, problemas y reflexiones en torno a la educación y a la identidad”, publicación del XXIII Congreso Pedagógico UTE CTERA “Educación, democracia y resistencias. Lucha y soberanías políticas”, año 2018, ISSN 2618-365X, también en: <https://pedagogicoute2018.wixsite.com/congreso/vagnoni>

No a la inmovilidad.
No al conformismo.

Y nada, absolutamente nada, será tan maravilloso como ver la osadía de ese vuelo, apreciar el desafío que representa, sentir cómo se empieza a agitar el viento y ver cómo, con esos aires, no son las hojas de los árboles las que tiemblan, sino las piernas de los poderosos que hasta ese entonces pensaban, ingenuos, que las mariposas morían mar adentro.

Pues sí, mi apreciado moscovita, es sabido que las mariposas, como la rebeldía, son contagiosas.

Y hay mariposas, como rebeldías, de todos los colores.

Las hay azules, que se pintan así para que el cielo y el mar se las disputen.

Y las hay amarillas, para que el sol las abrace.

Las hay rojas, pintadas así por sangre rebelde.

Las hay marrones, que llevan así en las olas el color de la tierra.

Las hay verdes, que es como suele pintarse la esperanza. Y todas son piel, piel que brilla sin importar el color que las pinte.

Y hay vuelos de todos los colores.

Y hay veces que se juntan mariposas de todas partes y entonces hay arcoíris.

Y la tarea de las mariposas, lo dice cualquier enciclopedia que se respete, es traer el arcoíris más abajo de modo que los niños puedan aprender a volar.³

La importancia de la persistencia, de la organización y de la unidad. A veces se cree imposible poder cambiar el mundo desde el lugar que tenemos, pero la unión hace la fuerza y la diferencia. Se aprende de las facciones internas en las luchas y al mismo tiempo que, cuando estas priman sobre la unidad necesaria en función de un objetivo mayor, y/o si los trabajadores no están unidos por cualquier causa, los resultados no suelen ser los pretendidos. En ocasiones parece que nunca se logrará el objetivo buscado pero, con persistencia, en algún momento la pared... se cae.

Por medio de las luchas docentes el educando no sólo *no pierde tiempo de clase*, sino que continúa educándose por otros medios al percatarse que:

- Los derechos *no caen del cielo* sino que se obtienen peleando por ellos⁴.
- Consecuencia de lo anterior otro concepto: La importancia de “*poner el cuerpo*” a lo que se dice.
- El paro es una herramienta más de lucha y de expresión susceptible de ser utilizada cuando fuere pertinente.
- Todo esto conlleva a vivenciar la historia en el presente, y a entender cómo se llegó a las conquistas sociales que hoy forman parte de nuestras vidas.
- No tiene sentido hablar de democracia, libertades y derechos sociales sin defenderlos o conquistarlos cuando las circunstancias lo reclamen.
- La misma idea de “*Pérdida de tiempo*” está relacionada con una reproducción del concepto mercantil de “*productividad*”, e incluso de la denostación de la “*procrastinación*”.



Plaza de Mayo en la Marcha Federal Educativa 2017
Fuente: Imagen de dron de Infobae

3 / Disponible en: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2002/10/12/a-angel-luis-lara-alias-el-ruso-sobre-la-inauguracion-del-aguascalientes-en-madrid/>

4 / A nivel inicial o primario, no será cuestión de hacerles creer a los educandos que todo es armonía y que, por caso en las independencias de América, libertadores como San Martín y Bolívar sintieron angustia por romper el yugo colonial. La liberación, por el contrario, implicó luchas y batallas para que el resultado final pudiera ser fructífero.

Uno puede *reproducir* manuales estudiantiles prefabricados y abstractos (en cualquier nivel, incluso universitario), pero eso no significa aprender a pensar sino aprender a *repetir*, a fabricar sumisión a las estructuras vigentes, a no cuestionar. La circunstancia de “hacer mucho”, de “hacer más”, de “copiar”; no es aprender críticamente.

- La importancia de la organización, y el concepto de que nadie se salva solo.
- En consecuencia del ítem precedente, la práctica de la solidaridad.

En la era de la inmediatez, el neoliberalismo dice: “No sirve, no genera contenido”. Sin embargo, la educación no es un concepto que necesariamente se ajuste a la inmediatez. Es un proceso. Como tal, ha de tener efectos en el resto de la vida. Entre ellos se halla **la creación de ciudadanía**. El encontrarse con ex estudiantes en cualquier tipo de luchas populares (reivindicando comida para comedores, presupuesto educativo, aumento para los jubilados y/o para la salud pública, o militando cualquier causa justa) es la prueba de que no solo es falso que “se pierde educación” con la lucha de los trabajadores docentes organizados, sino que a partir de esa *praxis* además se *siembra* rebeldía contra las injusticias, se contagia una peligrosa ciudadanía para quienes osan robar los sueños.

Si es pertinente educar desde el aquí y ahora cotidiano, las movilizaciones en las calles y las medidas de fuerza dan material para analizar las relaciones de

trabajo, las condiciones laborales, la lucha de clases en general. No se estudia en una abadía medieval tras cuyos muros la realidad urge a los gritos ser modificada. La institución educativa no debe ser similar a un auto polarizado que sube las ventanillas cuando la realidad duele. No es la educación popular una burbuja elitista, ajena y despreciativa de los sentires, de las condiciones y de las circunstancias sociales. Se vive en comunidad, y nos debemos nutrir de la misma para discutirla y buscar mejorarla. Y eso sólo puede hacerse colectivamente.

El contenido pedagógico de las luchas ha de poder reflejarse incluso en el nivel de conciencia desarrollado en lo que pudiera ser un armado colectivo de actos, conmemoraciones y espacios de reflexión en fechas trascendentes. Por caso, en Argentina eso podrá apreciarse, dentro del calendario académico, en la configuración y organización de actos tales como el “Día Internacional de los trabajadores”⁵ el 1° de mayo, un 16 de septiembre por “La noche de los Lápicés”⁶, un 24 de marzo por el “Día de la Memoria, Verdad y Justicia”⁷, un 12 de octubre⁸ en jornadas de reflexión y repudio ante el inicio del genocidio y saqueo europeo en América, un 20 de noviembre⁹ por el “Día de la Soberanía Nacional”, o mismo en los días destinados a honrar distintas batallas independentistas o las figuras de diferentes próceres que lucharon por la justicia y la libertad. Permite entender y dimensionar también a emblemas docentes más contemporáneos como Carlos Fuentealba¹⁰.

Se trata de una circunstancia que proporciona al

educando un registro visual y auditivo de la historia del movimiento obrero, en el cual también están sus docentes presentes como parte del mismo. Se aporta la posibilidad de distinguir y analizar las dificultades que implican la lucha social y su organización.

Hacer un paro no es gratuito. Tiene consecuencias de diversa índole. Descuentos económicos, peñoramientos con respecto a la estabilidad laboral, estigmatizaciones sociales, e incluso la muerte, como se mencionara en un ítem precedente respecto de reclamos laborales como los de Carlos Fuentealba o *Los mártires de Chicago*, o también los estudiantiles en lo que se conoce como *La noche de los lápices*. Entonces, no sólo permite estimar el valor de la rebeldía como dijera al principio de estos ítems, sino que también aporta una valoración ética para con las actitudes de vida. Es más fácil no adherirse a un paro frente a las dificultades que implica adherirse. No adherirse evita descuentos, persecuciones, inestabilidades, malestares varios. Pero si la lucha tiene éxito, el beneficio no es sólo para los que lucharon sino para todos. Y quien no lucha jamás dice “no me den los beneficios de la lucha porque yo no luché”. El educando, al vivenciar las discrepancias actitudinales, también se forma un carácter ético moral de sus propias acciones futuras de acuerdo a sus conclusiones personales.

Este ítem no pretende tener la verdad revelada ni diferenciar “docentes malos” de “docentes buenos”. Eso sería absurdo. Al contrario: cada docente por seguro ha sido testigo en numerosas oportunidades

5 / 1° de mayo de 1886, cuando se iniciara en Chicago (EEUU) la huelga de trabajadores que reivindicaron la jornada laboral de 8 horas, en homenaje a los Mártires de Chicago, trabajadores ejecutados en el devenir de la reivindicación.

6 / El 16 de septiembre de 1976, efectivos policiales del Batallón 601 del Ejército secuestraron a un grupo de estudiantes, militantes, que luchaban por el boleto estudiantil en la ciudad de La Plata.

7 / 24 de marzo de 1976, cuando inicia la dictadura cívico-religioso-militar argentina, que se extenderá hasta el 10 de diciembre de 1983.

8 / 12 de octubre de 1492, cuando arribaron al continente americano las embarcaciones al mando de Cristóbal Colón.

9 / 20 de noviembre de 1845, en conmemoración a la resistencia contra la intromisión de los barcos de guerra y buques mercantes imperialistas de Gran Bretaña y Francia en el territorio nacional.

10 / Docente argentino asesinado en un contexto de represión policial en jornada de protesta con corte de ruta en abril del 2007 (el 4 de abril sufrió el ataque, y el 5 falleció en el hospital).

de que muchísimas veces un trabajador quiere adherirse a una medida de fuerza pero no puede sobrevivir si se le lleva a cabo el descuento con que las patronales lo coaccionan en caso de que haga huelga, con lo cual aquí no se trata de acusar ni de juzgar a nadie sino de comprender las posibilidades y coyunturas.

A propósito de este último párrafo, también se puede desarrollar un conocimiento perceptivo que da lugar a una reflexión pedagógica y valorativa sobre lo que es un *fondo de huelga y la solidaridad de clase*.

En función de lo anterior, el docente que lucha, no es vago. Le sería más cómodo no luchar. Sin embargo lucha, lo cual implica coraje, organización, solidaridad y compromiso ético.

También entraña la conceptualización de que la lucha docente no es un hecho aislado, y que la comprensión de la realidad es un concepto holístico. De ese modo, la lucha docente se enmarca en una contextualización junto con otras luchas territoriales, organizaciones sociales, diversos tipos de militancias que, entre otras cosas, incluyen también a las propias familias de los educandos, de forma directa o indirecta, cuando no a los estudiantes mismos. Esto último, reitero, también incide en la percepción de que nadie se salva solo. Todos tenemos diversos anclajes con los cuales aportar y complementarnos.

Interesante es también que las consignas que los trabajadores de la educación exhiben en sus luchas, en sus pancartas y reivindicaciones (tales como condiciones dignas educativas, alimentos en los comedores escolares, reclamos ante ausencia de dispositivos y herramientas de estudio, medidas concretas para combatir las violencias familiares y la inseguridad en el barrio, etc.) salen del diálogo, la escucha y la dialéctica entre docentes y estudiantes. Ergo, siendo el estudiante ignorado por las autoridades gubernamentales, cuya indiferencia degenera en el desarrollo de las

problemáticas a solucionar, el hecho de percibir al docente luchando por superar aquellas condiciones de dificultad que el estudiante le ha confiado, también le significa al educando un acto confirmatorio del sentirse alguien, sentirse importante y sentirse escuchado y valorado. *El gobierno puede ignorarnos, pero los docentes no lo hacen*. Y vamos a luchar para que no sigan ignorándonos. ¿Qué otro ejemplo más digno de construcción de comunidad educativa?

Tal vez sea por eso que, ante los reiterados ataques mediáticos a la lucha docente, nunca han logrado que la sociedad se ponga en contra. Porque hay fuertes lazos de amor y solidaridad que los discursos del poder no han podido romper. Cuando se incendia una casa no está el gobierno, pero sí la comunidad educativa y las organizaciones sociales. De igual modo cuando ocurren situaciones de violencia, de maltrato, problemas psicológicos, económicos o de diversa índole. No es tan fácil romper ese vínculo. Frente a un gobierno que los ignora, el docente no lo hace.

La trascendencia del vivenciar que los medios de comunicación no son neutrales sino que responden a los intereses de sus dueños, inmersos en la lucha de clases. La experiencia vívida de que los medios han de mentir.

La tele llama "terrorista" al docente que lucha por mi comida en los comedores escolares, con quien nos educamos todos los días en las aulas, a quien conozco y tengo establecidos lazos de cariño y respeto... por lo tanto... percibo que los medios mienten.

¿Qué mejor comprobación educativa empírica del despertar del pensamiento crítico para con lo que publican los medios de comunicación de aquí al resto de la vida?!

Si los medios de comunicación hablan mal de algo/alguien o de algún grupo social, es porque de alguna forma ese algo/alguien/grupo social perjudica en su accionar a los dueños de esos medios de comunicación que,



Bernardino Ávila, fotógrafo. Uno de los detenidos en Congreso, CABA, entre los periodistas que cubrían el Cuadernazo, 20/02/2019.



Abadía del Monte Saint Michel, Francia.

tal vez, respondan a unos intereses de clase que no son los míos. Por ende, desconfiaré críticamente de lo que se publique, analizando siempre la fuente de información.

Si invertimos el tradicionalismo pedagógico de adaptar las futuras prácticas a la teoría, y por el contrario buscamos entender, reflexionar y construir la teoría con y en la práctica, partimos como material de clase de todo aquello que nos sucede en la vivencia; con la teoría nos ayudamos a pensar acerca de nuestras praxis, a la cuales volvemos enriquecidos tras y durante el reflexionar teórico, dialéctico y colectivo. No es un aprender crítico el acumular conceptos teóricos sin relacionarlos con la praxis. El quedarse únicamente en el estudio de categorías teóricas pasadas no nos prepara necesariamente para nuevos tipos de situaciones que pudieren tal

vez escapar a esas distinciones. La historia es un proceso en continuo cambio y movimiento, y como tal exige constantemente nuevos tipos de análisis y acciones. Ya se ha demostrado lo falaz de la pretensión positivista de explicar las relaciones sociales con reglas algorítmicas.

Olvidamos con frecuencia muchos de los nombres y fechas que leemos. Lo que no olvidaremos es la práctica de la libertad, la tolerancia, el diálogo, el respeto; el cultivo constante de un análisis holístico y de un pensamiento crítico en movimiento (tanto en teoría como en práctica); el ejercicio de un compromiso con el entorno y con la justicia; la solidaridad y la empatía que esto último conlleva; y que los derechos no caen del cielo sino que debemos luchar por ellos. La vivencia de esas experiencias permite desarrollar futuras y agudas inteligencias, habilidades

de discernimiento, ingenio y estimaciones; diversos accionares y capacidades de reacción frente a las aún desconocidas y diferentes circunstancias que la vida habrá de deparar.

Por todo, no solo son falsas las acusaciones de vagos para con los docentes organizados (organizarse es más incómodo e implica más esfuerzos y peligros que no organizarse) y es erróneo tomar como insulto la adjetivación ideologizados ya que todos tenemos ideologías, la objetividad no existe, y la manera más colosal de generar consentimiento pasivo o aceptación frente al poder imperante es por ausencia de la temática política y una consecuente naturalización del estado de situación; sino que además...**las luchas son susceptibles de engendrar, desenvolver y suscitar profundos contenidos pedagógicos.** //



UTE presente en la movilización por el día de la militancia.

18 de noviembre de 2021.

V Encuentro | 9 de diciembre de 2021



Irina Garbus

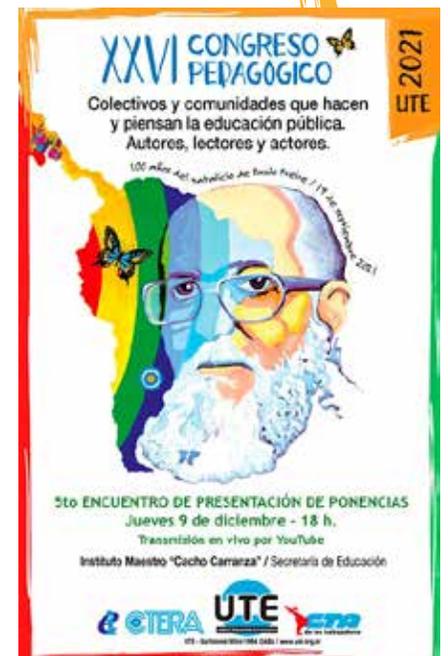


María Cerneira

La convocatoria de este año a los 100 años del natalicio de Paulo Freire nos invita a releerlo como pedagogo latinoamericano de acuerdo con la convocatoria del IEAL. Su pensamiento es un convite a los trabajadores de la educación a reflexionar y a transformar la realidad política y socioeconómica y pone el eje en la politicidad del hecho educativo.

Nos interpela a asumirnos como sujetos políticos de la educación: posicionarnos y entender que lo que hacemos en el aula, tanto la forma en que nos dirigimos, interpelamos y entramos en diálogo con los estudiantes, como la selección de contenidos y estrategias, el vínculo con compañeros y la defensa de múltiples derechos –los nuestros como educadores, la educación pública como derecho humano y una vida digna para nuestros estudiantes–, todos estos son actos políticos, decisiones que implican responsabilidades, posicionamientos, trabajo con los otros. Desde esta convicción, el Congreso Pedagógico de la UTE es un espacio que valoramos mucho porque nos permite relecturas de ponencias realizadas en otros contextos y con muy diferentes convocatorias y, al mismo tiempo, ponernos en diálogo con quienes están escribiendo en el 2021. Invitamos a este intercambio a cada uno de los participantes.

El 2021 fue un año con muchas luchas. Y aunque sobrellevamos momentos de desgaste y cansancio, tuvimos siempre la valentía de decir lo que hay que decir, de pararnos como hay que hacerlo, de dar pelea por nuestro derecho, y el de nuestros estudiantes y sus familias, a la salud, a la vida. Luchamos por sostener el derecho a la educación aun en estas circunstancias tan complejas. Con humildad, estamos orgullosos por el compromiso de los y las compañeras que se animaron a transitar un proceso de escritura en el marco del Congreso y que hoy lo hacen público, lo ponen a consideración de toda la docencia y de las comunidades que hacen y piensan la educación pública.



En este quinto encuentro compartimos las autorías de cinco escritos docentes que nos invitan a aproximarnos a sus reflexiones y preocupaciones y dan cuenta de sus luchas como actores de la educación pública.

Agustina Carbone, docente de Nivel Inicial, abre el diálogo con su hoja en blanco intentado nuevas búsquedas: cuestiona el trabajo docente que responde al mandato de productividad y se apropia del diálogo freireano opuesto al diálogo ficticio que nos impone el sistema capitalista. Reflexiona sobre su “ser docente” posicionándose fuertemente en la formación de sujetos empoderados como sujetos políticos.

Federico Puy, docente de Nivel Primario, propone discusiones a partir de dos cuestiones: los 100 años de Freire y el cuestionamiento de las políticas neoliberales. Analiza la situación social, las luchas de clases que se replican en todas las sociedades latinoamericanas para desde allí pensar la escuela. Las luchas que hay que dar para dejar de ser oprimidos invitándonos a dar pelea y constituyéndonos como sujetos políticos.

Luis Loyola Cano, docente de teatro y dirección teatral en Educación Artística, comparte sus preocupaciones por la relación pedagógica, los procesos educativos y las repeticiones compulsivas que vulneran derechos. Posicionándose fuertemente en la ética de la enseñanza y las pedagogías del cuidado hace una invitación a mirar y mirarnos, a conocer a nuestrxs alumnxs, sus historias personales, su procedencia y saberes como punto de vista frente al mundo y entenderlo como punto de apoyo y formación.

Irina Garbus
Sec. Educación UTE

Maria Cernetra
Colectivo Congreso

Jorge Lo Cascio, docente de Economía en Escuelas Secundarias, nos trae los resultados de su tesis de maestría, reformulada a la luz de las nuevas problemáticas en pandemia recuperando las voces de lxs docentes y poniéndolas en primer plano a partir del análisis de tres modalidades de clases virtuales. Los desafíos de pensar las clases virtuales que irrumpen e interrumpen lo naturalizado Y nos propone producir más investigación educativa.

Valeria Mikolaitis comparte su trabajo en escuelas secundarias comunes con estudiantes oyentes y sordos. Desde los ejes de identidad y pertenencia articulan con Madres de Plaza de Mayo, abordan un ejercicio de pedagogía colaborativa y transversal. Una articulación en la que lxs alumnos pasan de ser consumidores a prosumidores, comparten la LSA comprometidos con una mayor inclusión garantizando el ejercicio de derechos de todxs, haciendo públicas sus luchas por el empoderamiento de estudiantes sordos y la defensa de los derechos de todes.

Escritos de actores que se asumen como autores, que se ponen en diálogo y despliegan intertextualidades, se apropian del pensamiento freireano y lo resignifican en los actuales contextos de nuestro territorio, la CABA y las luchas docentes. Miltancias pedagógicas en un acto de continua reinención de las prácticas. Imágenes, diálogos, preguntas, reflexiones, dispositivos emergentes, empoderamiento, acciones que desde el trabajo individual y colectivo de cada docente nos hablan de pedagogías esperanzadoras, liberadoras. 

Palabras Clave

Reflexión.

Búsquedas.

Vínculos.

Mercantilización de la educación.

Productividad.

Educación Inicial /

Diálogos con mi hoja en blanco

Relectura de experiencias

AGUSTINA CARBONE*



Agustina Carbone

* Profesora de Nivel Inicial. Egresada del Instituto Sara Eccleston. Estudiante de la Universidad Virtual de Quilmes de la Licenciatura en Educación con orientación en organización y conducción de las instituciones educativas.

Introducción

Freire nos deja la gran enseñanza de la reflexión, del diálogo entre nosotrxs mismxs. Nos invita a escribir en una hoja en blanco, a pensar, a cambiar, a mejorar, mediante la escritura.

Lo importante ahora es dejar claro, y en cierto sentido repitiéndome un poco, que el proceso de escribir que me trae hasta la mesa con mi pluma especial y mis hojas de papel en blanco sin rayas —condición fundamental para que yo escriba— comienza aun antes de que llegue a la mesa, en los momentos en que actúo o practico o en los que soy pura reflexión sobre los objetos; prosigue cuando poniendo en el papel de la mejor manera que puedo los resultados provisorios, siempre provisorios, de mis reflexiones, continúo reflexionando mientras escribo, profundizando en un punto u otro que pueda haberse me pasado inadvertido antes, cuando reflexionaba sobre el objeto, en el fondo, sobre la práctica. (Freire, Paulo. 1993, pp. 24 y 25.)

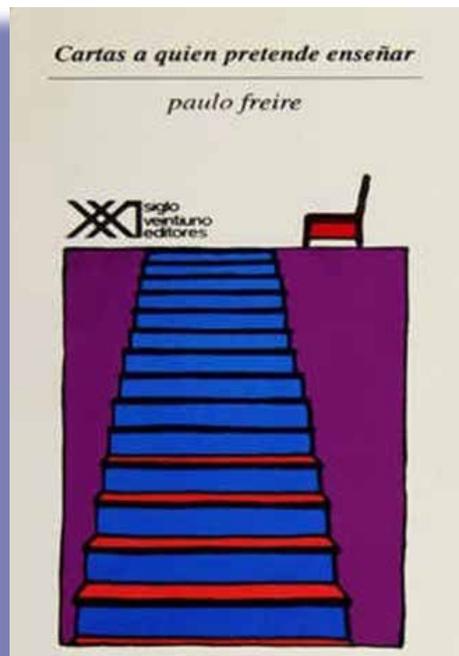
Hoy, esta es mi hoja en blanco, en diálogo conmigo misma y también con les otres, porque cómo nos enseña Freire (1993), aún reflexionando con nosotres mismos estamos

conversando con les otres, porque de esa forma estamos recreando conversaciones y situaciones que siempre implican a un otrx. Con esta quiero pensar, y reflexionar, sobre mi tarea y sobre el contexto y la actualidad que la golpea cada vez un poco más. Quiero reflexionar sobre cómo me siento con ella y sobre qué cosas quiero cambiar, y cuáles seguir llevando a cabo como las vengo haciendo.

Escribo este relato con el objetivo de reflexionar sobre qué tipo de docente quiero ser realmente, y sobre qué cosas quiero que jamás me falten en mi práctica profesional para con mis alumnxs.

Comenzando la docencia. Cruda realidad

Tanto el ciclo de charlas del Congreso, como ponencias y textos de Freire que se me invitó a leer durante el mismo, me movilizaron e hicieron pensar en cosas que nunca antes había pensado. El mundo neoliberal, el sistema capitalista, está claramente inmerso en el sistema educativo. Se ha producido una mercantilización de la educación, aun en situaciones en las que ni somos conscientes de que así lo es. Hace pocos años me recibí, específicamente hace seis años, y aún recuerdo todas las esperanzas y utopías en las que me imaginaba siendo docente. Muchos ideales se me



fueron cayendo y choqué con una realidad que la mayoría de las veces me dijo que lo que yo creía sobre ser una buena docente, no era posible. Así y todo, continué dando batalla.

Mi propia cruda realidad

Siempre creí ser una “buena docente”, trabajadora, que enseña, contiene, y también aprende. Pero hace unos días, luego de presenciar la charla de apertura del XXVI Congreso con Angélica, Lorena, Lidia e Irina, me di cuenta de algo: soy una docente totalmente atravesada por la concepción de productividad, ya que creo que ser una buena docente es “hacer mucho”, refiriéndome a trabajar muchos contenidos académicos, atravesada por esta mercantilización de la educación, atravesada por este contexto neoliberal del cual me enfrento, o creo hacerlo, desde mi rol en la sociedad como docente y persona. Una de las expresiones que más me impactó de la charla y me hizo comenzar a cuestionarme sobre mi rol, fue la que realizó Irina Garbus, cuando realizó una excelente diferencia entre la palabra diálogo que plantea Freire, el cual da pelea, y el cual es también totalmente opuesto del diálogo que nos plantea el neoliberalismo, como sostuvieron los exponentes, un diálogo ficticio, en el cual muchas veces se simula que se le da la palabra a los otros, pero en verdad, es pura vidriera.

Hace unas semanas comencé una nueva suplencia, en una sala de 3. Sí, soy docente de Nivel Inicial, amo mi profesión, aunque muchas veces, claramente, me olvido de ese sentimiento, ya que nuestro sueldo no alcanza, ya que muchas veces no están dadas las condiciones para que los chicos reciban una educación de calidad, ya que muchas veces el Estado no llega, ya que tenemos en nuestras manos millones de situaciones que se nos pasan ya que contamos con salas colapsadas de niños, entre miles de otras razones más.

Todos los días intentaba hacer dos propuestas “dirigidas” por así decirlo, ya que si no me sentía una “mala docente”,

que no trabajaba, etc. La verdad es que no podía. Me frustraba y angustiaba, pero no podía. En verdad, no es que no podía yo, sino que no “podíamos”. Los niños, las niñas y yo, no lográbamos cumplir con esta “meta” que me había propuesto. Intentaba hacer un intercambio, y ellos/as solo querían estar encima mío y tocar los títeres, leía un cuento y era interrumpido la mayor cantidad de veces que se pueden imaginar, y así podría seguir.

Primero apareció la frustración, pero luego pensé: mi meta de este año es sin dudas entrar en la escuela pública, por un sinfín de razones, pero principalmente porque creo que, como sostiene también Freire, ser docente es un acto político (les guste o no les guste a algunos), y tal como expresó Lorena Tripodi en la charla, la militancia educativa es nuestro compromiso, pero lamentablemente no creo que pueda llevarse a cabo en la escuela privada, en donde tu trabajo se termina en el instante en que intentas concretar este compromiso.

Digo esto porque si el objetivo es tener una educación democrática, idea a la cual adhiero, ¿cómo no vamos a aplicarlo en la enseñanza?, ¿cómo no vamos a hacerlo visible en la escuela como institución, que está totalmente atravesada por el contexto del momento? Sería, y lo es, muy hipócrita hablar de educación democrática sin mostrarle a nuestros alumnos que cada persona tiene diferentes posturas políticas, pero que así y todo se puede convivir con esas diferencias. Sería muy hipócrita también hablarle a nuestros chicos y chicas de democracia, sin mostrarles que luchamos por un sueldo digno, por una escuela con condiciones óptimas en las que se pueda enseñar y aprender, por la conquista y permanencia de nuestros derechos laborales, y también por garantizar el ejercicio de sus derechos como sujetos. Todo esto que llamo “hipócrita” es lo que sucede la mayoría de las veces en las escuelas privadas.

Lo que muchos y muchas llaman “partidario”, “adoctrinamiento”, en verdad el intento de callarnos, que seamos

“apolíticos”, cuando en verdad ese posicionamiento no existe, ya que eso es justamente un posicionamiento también, y lamentablemente siempre termina siendo funcional a los sistemas más de derecha que se puedan imaginar. Gobiernos que no gobiernan para la clase trabajadora, sino para la clase dominante. Gobiernos que solo apuntan a mejorar la calidad de vida de los grandes empresarios. Gobiernos que tienen como objetivo un Estado no garante de derechos, sino un Estado que deja en manos del mercado todo tipo de regulación. Gobiernos que están en contra del pueblo y sus derechos. Gobiernos que, siguiendo los conceptos de Freire (1970), mejoran la calidad de vida del oprimido, y destinan al oprimido la simple condición de ser tal.

Esta educación hipócrita en cuestiones políticas es la que se intenta llevar a cabo en las escuelas privadas, en donde lo que importa principalmente es que el cliente no se queje y siga pagando la cuota, generando así barreras en el vínculo con lxs otrxs. No es esto para lo cual me forme como docente, y sigo estudiando para en un futuro ser licenciada en educación y poder implicarme aún más en este campo que realmente amo. En la escuela pública, gracias a nuestra lucha docente, podemos expresarnos y podemos brindarle a nuestros alumnxs una verdadera educación democrática, vivencial y activa.

La sala comenzó a funcionar

Volviendo a mi frustración al comenzar esta suplencia, la misma no me paralizó, sino que me invitó a reflexionar y encontrar respuestas: luego de angustiarme y sentirme desilusionada conmigo misma porque sentía que “no nos salía lo que quería que nos salga”, pensé: ¿por qué no está funcionando?, y bajé la exigencia, para con ellos y ellas, y también para conmigo. Comenzamos a hacer una sola propuesta más “dirigida”, y luego desarrollamos propuestas lúdicas, de exploración, de juego libre, por supuesto todas con intencionalidad pedagógica porque que una propuesta no sea dirigida no significa que no tenga una intencionali-

dad pedagógica, incluso la mayoría de las veces responden más a los intereses y necesidades de los grupos de Nivel Inicial, debido a que el nivel está compuesto tanto por Jardín Maternal y Jardín de Infantes y generalmente son las salas más grandes las que pueden llevar a cabo actividades más dirigidas, siguiendo con su edad evolutiva, mientras que las salas más chicas requieren de otro tipo de propuestas, las cuales por supuesto son planificadas y llevadas a cabo con profesionalismo pedagógico.

La sala comenzó a funcionar. Yo comencé a disfrutar, el grupo comenzó a calmarse, un montón de variables comenzaron a ubicarse y así fue que fluyó, y funcionó.

Luego vino esta charla y pensé ¿cómo no me di cuenta de que lo que necesitaban mis alumnos y alumnas era jugar, era construir un vínculo conmigo? ¿Cómo no me di cuenta de que este grupo que hace tan solo dos semanas estaba dividido en dos burbujas aún está conociéndose? ¿Cómo no me di cuenta que el proyecto de títeres que estoy llevando a cabo en la sala debe contemplar que estamos atravesando un nuevo período de adaptación? ¿Cómo no me di cuenta de que estaba respondiendo a parámetros de productividad, que me estaba interesando más “cumplir” (con todo menos con las necesidades de mis alumnos/as), “hacer mucho” (cómo si jugar con niños y niñas de tres años ya no lo fuera) y me estaba olvidando de lo principal: elxs. Recuperando estas palabras de la charla preparé un gran escenario de juego, y toda la mañana me dispuse a jugar con ellos y ellas. Por supuesto lo había hecho todos los días anteriores, pero no de esta manera. Esta vez lo estaba disfrutando, no estaba sintiendo que “no estaba haciendo nada”. Estaba jugando, conversando, escuchándolos, compartiendo risas, también construyendo límites necesarios que contienen, estaba conteniendo, abrazando, estaba volviendo a ser esa docente que aquel 10 de julio del 2015 se recibió (sí, me acuerdo de la fecha porque fue de los días más emocionantes de mi vida). Recordé así otra frase de Lidia en la charla, en la cual expuso que Freire sostenía que

Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico.

Freire, Paulo. 1970, *Op.cit.*, p. 72.

“Pero es preciso sumar otra cualidad a la humildad con que la maestra actúa y se relaciona con sus alumnos, y esta cualidad es la amorosidad sin la cual su trabajo pierde el significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de ‘amor armado’, como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Las injusticias, la indiferencia del poder público, expresadas en la desvergüenza de los salarios, en el arbitrio con que son castigadas las maestras y no tías que se rebelan y participan en manifestaciones de protesta a través de su sindicato -pero a pesar de esto continúan entregándose a su trabajo con los alumnos-.”

Freire, P. 1993, p. 79.

el diálogo es poder articular con el otrx un vínculo, y era justamente aquello lo que estaba haciendo y en consecuencia generando que esto funcione para todxs. Porque, además, como también expuso Lidia, Freire hablaba de un diálogo con amor, lo cual sin dudas creo que jamás debe faltar en nuestra práctica docente.

Mi propia realidad docente. Cruda, pero con lucha y reflexión

Comprendí que no hay nada peor para lxs niñxs que una docente estresada, estresada por cuestiones que no lo merecen, cuando además ya hay tantas otras. ¿Cómo voy a estresarme porque no logro realizar una cantidad determinada de propuestas dirigidas en una mañana? Para estresarme hay cientos de cosas más, y ahora quiero iniciar otro “diálogo” de mi hoja en blanco, ya no tanto conmigo misma, sino con el afuera, con el afuera que me y nos (incluyo a lxs docentes y alumnxs) denigra cada vez un poco más.

Hace poco fue el día del maestro y la maestra, y compartí en mis redes una pequeña reflexión que quiero traer a esta “hoja en blanco”: *“Más seguido no pasa de preguntarnos ¿por qué no otra profesión? El sistema cada día nos denigra un poco más, a nosotres y a les pibes también. Tenemos un salario que no alcanza, ministrxs que nos faltan el respeto contantemente, salas/aulas colapsadas de pibes y problemas. No alcanzan las manos, porque no las hay. Así y todo, todos los días ellxs nos enseñan algo, que nos recuerda por qué estamos ahí. El gracias es sin dudas para les pibes, que nos siguen dando ganas de seguir confiando en que con la educación se puede cambiar mucho. Para les docentes que seguimos confiando, también para los que se hartaron de tanta injusticia. Feliz Día.”*

Ahora que lo transcribo me doy cuenta no solo que por suerte me incluí dentro del grupo de quienes apuestan a la educación como motor de cambio y de justicia social, sino de que lxs separé de quienes se hartaron de tanta injusticia,

cuando en verdad, quienes creemos que con la educación podemos cambiar algo, lo que queremos cambiar es justamente esta injusticia que todos los días nos cachetea un poco más. También estamos hartxs de ella, pero seguimos luchando, y apostando.

Y para cerrar mi relato, quiero concluir con una frase de Lidia Rodríguez, que me marcó e hizo reflexionar aún más, ya que invita a que nos demos cuenta de que la función pedagógica y la función política van completamente de la mano, y creer que no deben estar relacionadas, complementadas, es un grave error: *“Darle un sentido pedagógico a la batalla política y darle un sentido político a la tarea de educar, entonces tu vida cotidiana se carga de sentido”.*

Carguemos así de sentido nuestra vida cotidiana, carguemos así de sentido nuestra carrera docente, y luchemos por una educación pública, gratuita y de calidad, siempre.

Conclusión

No creo que con tan solo un escrito pueda saber qué tipo de docente quiero ser, ya que creo que ese ideal se seguirá construyendo con el paso del tiempo, y con más “hojas en blanco” en las cuales dialogaré conmigo misma. Pero sí creo con certeza lo que quiero aplicar en mi práctica profesional, que es lo que quiero que jamás falte, y es escuchar y dialogar con mis alumnxs, y no solo de manera convencional, quiero interpretar sus gestos, sus miradas y necesidades. Quiero demostrarles que un verdadero acto político es luchar por sus derechos, quiero empoderarlos y que sepan que tienen derechos y que deben exigir y luchar para que se cumplan. Quiero que entiendan la importancia de la palabra para con ellxs y para con lxs otrxs. Quiero contenerlos. Quiero que la escuela sea un sostén para ellxs.

Freire habla de un diálogo que justamente da pelea, y que se diferencia del diálogo que nos plantea el neoliberalismo, todo decorado de mentiras. Freire habla de un diálogo con

amor, que permite articular un vínculo con el otrx, y así también dar pelea, empoderar al oprimido y luchar.

Dar pelea implica oponernos a esta mercantilización y productividad de la educación, y cómo hacerlo es justamente hacer lo contrario a lo que el neoliberalismo nos plantea: alejarnos del diálogo que intentan que llevemos a cabo, poniendo en práctica el diálogo que Freire nos invita a poner en marcha. Miremos a nuestrxs alumnx, escuchemos qué necesitan, no nos llenemos de obligaciones burocráticas, o propuestas para mostrar, no creamos que una buena edu-

cación debe tener solo mucho contenido académico. La escuela está para enseñar y aprender todo, no solo lo académico. Está también para enseñarnos a luchar por nuestros derechos, para enseñarnos a pensar en el otrx. Está también para construir un mundo mejor, desde el corazón y desde la lucha colectiva.

Porque siempre el amor vence al odio, y con el amor por nuestros pibes seguiremos luchando y apostando a un futuro mejor para ellos, siempre. /

“Darle un sentido pedagógico a la batalla política y darle un sentido político a la tarea de educar, entonces tu vida cotidiana se carga de sentido.”

Lidia Rodríguez.



Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2 ed. 5 reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. 3 ed. 3 reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.



Se cumple el primer aniversario de la ley IVE. Esta conquista de derechos se forjó desde la organización y la lucha inquebrantable del feminismo nacional y popular. Celebramos y también reclamamos para su plena implementación.

■ 30 de diciembre de 2021.

Palabras Clave

Freire.

Estado.

Revolución.

Pedagogía crítica.

Militancias.

Educación Primaria /

100 años de Paulo Freire

y la vigencia de la educación bancaria

FEDERICO PUY*



Federico Puy

Introducción

El XXVI Congreso Pedagógico 2021 de la UTE-CTERA, denominado “*Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores*” a 100 años del natalicio de Paulo Freire, nos propone “*entrelazar las voces propias y colectivas con otras voces para seguir haciendo y pensando la educación pública, afirmando nuestra identidad como trabajadorxs de la educación latinoamericanxs con un fuerte cuestionamiento a las políticas neoliberales*”.

Y por ahí vamos a comenzar. Es que los 100 años de Paulo Freire nos encuentran en un aula, en una escuela, en este momento con una burbuja única y con decenas de problemáticas nuevas en torno a lo escolar, lo social, lo político. Toda aquella didáctica que uno piensa para momentos “de paz” (Freire no estaría de acuerdo en la terminología militar) o la propia interacción a la que estábamos acostumbrados en el aula, el trabajo uno a uno, la dialógica y la dinámica “horizontal” de grupo, parece desvanecerse como todo lo sólido que se desvanece en el aire. Uno de los homenajes a Freire desde el aula lo explica bastante bien, como el de

Horacio Cárdenas en el portal Gloria y Loor¹: “Pensar juntos dónde se pisa”, nos dice Horacio.

Pensemos dónde se pisa. Nos proponemos con este aporte, abordar, cuestionar y traer el propio pensamiento de Freire comparando con otro autor como lo es Antonio Gramsci (y otros autores marxistas clásicos) que si bien no escribió centralmente sobre pedagogía, su pluma revolucionaria dejó importantes lecciones estratégicas. Más allá de sus diferencias teóricas, políticas y estratégicas (para Gramsci la filosofía de la praxis es acción revolucionaria) y parafraseando a Juan Carlos Portantiero sobre Gramsci, podríamos decir que el propio Paulo Freire sufrió “usos” (y agregamos abusos).

Y queremos hacer esta comparación, no desde los cómodos escritorios de un ministerio, sino desde el aula. Donde pisamos. Porque se podría decir que luchamos, sí, eso es verdad. Que cambiamos, modificamos, criticamos o resistimos. Como queramos llamarlo. Pero siguiendo al propio Freire, durante nuestra experiencia como maestros y maestras de grado bajo el sistema capitalista (con el agregado de la pandemia) tampoco podemos dejar de lado una pro-

* Maestro de Primaria. Militante del PTS en el Frente de Izquierda. Escribe sobre política y educación en La Izquierda Diario y en el suplemento Ideas de Izquierda.

1 / Disponible en: <https://www.gloriayloor.com/freire-y-el-pirata-mala-pata-el-tesoro-esta-en-el-piso-del-aula/>

puesta crítica, un debate sobre las medidas que el Estado tomó (nuestro “patrón” quien digita los contenidos y los recursos), sea gobierno nacional y los provinciales, del lobby de las patronales como las declaraciones del Gerente de Toyota que se enmarcan en la necesidad de una reforma laboral (y educativa, como toda reforma laboral) y desde ahí pensar nuestro trabajo, el grupal y el personal. Es decir, una crítica sistémica, hacia y contra el Estado. Freire, muy probablemente, podría haber comenzado por allí.

Para finalizar esta introducción, vuelve a nuestra cabeza que en los *Cuadernos de la cárcel*, Antonio Gramsci decía: “se puede excluir que, por sí mismas, las crisis económicas inmediatas produzcan efectos fundamentales; solo pueden crear un terreno favorable para la difusión de determinadas maneras de pensar, de formular y resolver las cuestiones que implican todo el desarrollo ulterior de la vida estatal.” ¿Llegó la hora de pensar así?

Un breve recorrido y algunas preguntas

Hace no mucho tiempo junto con una amiga muy personal y compañera de militancia, Virginia Pescarmona (docente que nos conocimos en el Normal 1), escribimos un texto a *100 años de Freire* que nos sirvió para adentrarnos en su pensamiento en un momento determinado, uno de los picos de la pandemia en Argentina. Ella está en Mendoza. Yo vivo en Ciudad de Buenos Aires. Ambos maestros de grado. Cuando lo terminamos, publicamos y difundimos, nos dimos cuenta de que el principal eje al cual queríamos criticar (retomando todo aquello que nos parece rescatable de la obra de Freire) era que la teoría de Freire y sus variadas prácticas políticas y educativas tenían una visión sobre el Estado evolutivo o idealista -reformista-. Una combinación entre un idealismo medio “líquido” y un materialismo que no era el que nosotros pretendíamos abordar, en el sentido de relaciones de poder, la actualidad de la educación bancaria

capitalista y su relación con el Estado burgués. Es decir, desde el propio Freire abrimos una ventana que nos permitió profundizar qué tiene de bancaria la educación estatal en Argentina.

¿Y por qué Freire en estos tiempos? Como sintetiza Adriana Puiggrós, en su entrevista en la revista *Crisis*², siguiendo con otro de los homenajes a 100 años de Freire, “Los conceptos de Freire no caben en slogans”, donde la pedagoga concluye que *“El gran peligro es el capitalismo de plataformas aplicado a la educación. El pensamiento freireano profundo lleva a tomar una postura desde la cual se pueden resignificar siempre sus categorías. Para ser ortodoxamente freireana, hay que resignificar, no repetir.”* Es que sobre Freire podemos encontrar todo tipo de lecturas como lo dice la propia Puiggrós en otros de sus textos, también hay ataques brutales como los de Bolsonaro a su figura y obra: “entraría en el Ministerio de Educación con un lanzallamas para eliminar a Paulo Freire”, dijo en su campaña electoral de 2019. El propio ex ministro de Educación Nicolás Trotta utilizaba frases de Freire en plena pandemia³.

Para quienes transitamos las aulas (en forma presencial o virtual) y más en plena pandemia, con una vuelta a clases contradictoria, difícil, o más bien caótica y peligrosa, en la que el centro de la discusión está en las dificultades y contradicciones del caso, creemos que aportará intentar acercar posiciones y contrapuntos sobre nuestros marcos y prácticas pedagógicas y la obra de Freire. Esta concepción del Estado, este idealismo que decía más arriba, notamos que muchas veces está muy presente en nuestra propia práctica docente y acá en este Congreso quiero traer a debate, porque creemos que hay que profundizar.

Aquellos y aquellas que soñamos, militamos y queremos revolucionar todo, cambiar esta sociedad de raíz, donde más allá de la política o el método político compartimos en el

2 / Disponible en: <https://revistacrisis.com.ar/notas/los-conceptos-de-freire-no-caben-en-slogans>

3 / Disponible en: <https://twitter.com/trottanico/status/1256622273164906496>



UTE realizó una clase Pública frente a la Jefatura de Gobierno «En las escuelas enseñamos soberanía» reclamando presupuesto y políticas educativas que prioricen realmente a la escuela pública. En la clase estuvo a cargo del Prof. Rubén Buzzano participaron la Secretaria General de UTE, Angélica Graciano y los compañeros Esteban Sottile y Temis Saccomano, secretarios de Educación Superior y Educación Artística de nuestro sindicato, y la representante estudiantil Lucía Cancela.

21 de septiembre de 2021

imaginario con centenares de docentes que en pandemia pusieron el cuerpo a sostener la educación pública, pero que no nos hacemos el tiempo suficiente para debatir frecuentemente con preguntas como **¿es posible, alcanza con cambiar el mundo desde el aula? ¿Pensamos dónde pisamos? ¿Revolucionamos lo que pisamos?**

Lo que está haciendo ruido, por decirlo de alguna manera, es que la escuela está envuelta en miles de problemáticas (desocupación, pobreza, pobreza infantil, falta de vivienda) y donde todo tiene un mismo norte, un sistema social en plena descomposición que repercute como caja de resonancia como una clase de educación musical en el aula. Las soluciones son viejas recetas que ya fracasaron. Bajas de presupuestos, atar la educación y el país al Fondo Monetario, no revertir la herencia del menemismo en educación que son sus leyes de financiamiento, escamotear si será un 6 o cuánto del porcentaje del PBI para educación, si a los maestros y maestras hay que pagarles bien o si hay que mejorar los comedores. Estamos rodeados de viejos vinagres, todo alrededor.

Tres ideas centrales de Freire y tres problemas

A modo de intentar resumir, quiero plantear tres ideas centrales para Freire y sus contradicciones 1) La educación como un acto dialógico. 2) Que toda fragmentación del conocimiento produce compartimentos estancos. 3) Educación bancaria. Y desde estas tres ideas conceptos abro nuestro principal interrogante "Una educación liberadora y humanista ¿es posible en este sistema?".

A estos tres puntos que estructuran una parte importante del pensamiento de Freire, con el centro en

la búsqueda de una conciencia individual y colectiva a través de una pedagogía crítica, los atraviesa uno que, en mi lectura, no estuvo suficientemente desarrollado por el pedagogo, y es la cuestión del carácter de clase del Estado. Hecho curioso ya que el propio Paulo Freire desplegó gran parte de su práctica como funcionario de distintos Estados burgueses. Por eso y según mi perspectiva, para debatir y traer a Freire a 100 años de su natalicio, el análisis debería contemplar además del capitalismo como sistema social, al Estado y su carácter de clase.

Si uno piensa durante esta pandemia y en el aula todo el día, el rol del Estado parece difuso o que se puede escapar a ciertas prácticas que están en nuestra pedagogía. Más conscientes o menos conscientes. Pero el Estado está allí, marcando contenidos, reforzando disciplinas, exigiendo tareas administrativas. El límite que se muestra es el de pensar la transformación social con más de esta educación, pero también con una versión voluntarista del desarrollo de una pedagogía crítica dentro del Estado burgués, apenas al margen de este, dentro o fuera su escuela capitalista. Una pedagogía del (¿para, con, desde?) oprimido.

Problemas, reflexiones y cuestionamientos

Sobre la base de esos tres ejes, quiero plantear tres problemas, tres cuestionamientos:

1) Freire y un método, criticar y cuestionar la realidad: Entendemos que todo el desarrollo crítico acerca de la educación en Freire no es un ataque a la escuela en sí, sino una visión que cuestiona la "relación pedagógica" impuesta en un sistema basado en la desigualdad. Hoy los datos son alarmantes. La Encuesta Permanente de Hogares difundida por el INDEC para el último trimestre del 2020

da cuenta de que la pobreza afecta a 7 millones de chicas y chicos menores de 14 años en el país. La pobreza en niños/as pasó de 52,5% a 62,9%, por la creciente inflación que pulveriza los salarios y la eliminación del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) que brindaba ayuda a los desempleados y trabajadores precarios. Como planteaba el periodista Alejandro Bercovich en una editorial, lo que invierte el Estado solo alcanza para evitar la indigencia, pero no atacan la pobreza estructural a la que se ven sometidos/as niñas, niños y adolescentes y familias.

Mientras tanto, desde la asunción de Alberto Fernández, ya destinó USD 2.311 millones solo en intereses al FMI y se pagó USD 1.900 millones esta semana post elecciones. Los bancos privados en Argentina acumularon ganancias por \$40.454 millones en el primer semestre del año. Solo para comparar, los USD 1.905 millones al FMI equivalen a 3,7 millones de IFE de \$50.000, la construcción de unas 53.019 viviendas o al pago de unos 2.897.704 haberes jubilatorios equivalentes a la Canasta del Jubilado. ¿Se puede pensar las escuelas por fuera de esto?

Considero, siguiendo y debatiendo con Freire y la realidad (¿podía ser de otra manera?) que lo que hay que romper es con la dialéctica desigualadora entre "educador-educando" en una sociedad dividida en clases. División que, entendemos, es garantizada por un Estado propio de la clase opresora. En este punto se abre un debate fundamental, ya que tener una concepción sobre la estructura social propia del capitalismo como desigual, y la educación como no ajena a ello, no resuelve el problema. La pregunta necesaria es: ¿cómo terminar con esa desigualdad? Freire interpela, no cabe duda. Está en nosotros y nosotras una lectura crítica y tomar el guante.

Todos sabemos desde el aula que la pandemia,

su virtualidad y su presencialidad, exacerbaron todas estas contradicciones y a la vez las expusieron a la vista de millones. Las aulas y las escuelas hoy no son las mismas. Podemos ponernos de acuerdo que hoy la situación del capitalismo es diferente de la conocida por el propio Freire (también a la de Gramsci) y por lo tanto el rol de la escuela y el rol del Estado también fueron cambiando de aspecto acorde con las necesidades del capital, el estadio de desarrollo de las fuerzas productivas y de la lucha de clases. Es claro que se han logrado frenar avances mercantiles en la educación producto de importantes luchas populares y se han conquistado derechos en relación a la educación pública. Pero con avances y ataques, estamos ante una escuela cada vez más transformada por los organismos de créditos internacionales como el FMI, el Banco Mundial o la OCDE, donde los gobiernos la consideran un enorme y organizado depósito de niños y niñas, para que las familias trabajadoras tengan y puedan ir a trabajar en horarios extensos, garantizando un gran ahorro a los capitalistas en las tareas de cuidado y crianza.

En líneas generales, la política de todos los gobiernos fomenta una educación dualizada: implica continuar con la línea de cristalizar un sistema educativo con un sector público cada vez más degradado y un sector privado donde concurren los hijos de los sectores más acomodados de la población (y franjas de los trabajadores con mejores salarios). Esta segmentación del sistema educativo ha acompañado la precarización creciente de la fuerza de trabajo y la marginalización de sectores crecientes de la población. Esta dualización se corresponde con trabajos cada vez más precarizados y aumentos de los niveles de pobreza.

2) Gramsci vs. Freire. ¿Sociedad civil vs. Estado? ¿Dónde está nuestra escuela?: Para pensar el debate y desplegarlo, creemos que la mejor manera de poder estructurar el lugar que ocupa la escuela en el sistema capitalista es la noción de “Estado Integral” formulada por Antonio Gramsci (también mil veces leído y con tantos “usos”

en algunos mismos sectores políticos que “recitan” a Freire). Recordemos que, en un pasaje escrito en 1931, plantea que: “en la noción general de Estado entran elementos que se refieren a la noción de sociedad civil (en el sentido, se podría decir, que Estado es sociedad política + sociedad civil, o sea hegemonía acorazada de coerción)”. También en un pasaje redactado en octubre del mismo año, define al Estado integral del siguiente modo: el “Estado, en su significado integral es dictadura + hegemonía”.

Tenemos una visión en la que no son contrapuestos en forma orgánica los elementos que componen el Estado integral. La categoría implica la distinción metodológica entre sociedad civil (partidos, sindicatos, clubes, periódicos, asociaciones culturales, y un largo etcétera) y sociedad política o Estado, en un proceso histórico donde ambos polos se entrecruzan, siendo característico del Estado integral que el propio aparato del Estado establece ciertas funciones “consensuales” (reconocimiento de ciertos derechos sociales garantizados por el Estado), mientras que la sociedad civil también puede cumplir funciones represivas. Es un “consenso” como producto de la relación de fuerzas.

Entendemos que Gramsci no ubica esquemáticamente la escuela en alguno de los dos polos de la definición de Estado integral, y justamente por eso esta definición nos ayuda a complejizar el rol de la misma en sus dos aspectos, tanto de disciplina (normas, organización escolar, verticalidad, lo que Freire llamó “educación bancaria”), como de hegemonía (igualitarismo, acceso, consenso). La ubicación histórica de la escuela, en términos teóricos y políticos, suscitó muchos debates entre aquellos que la consideraron solo como parte de la “sociedad civil” (consenso) o solo como parte del Estado (coerción). Y los “usos” de la propia concepción de Freire también se deslizaron ubicándose en uno u otro polo de lo que Gramsci sintetiza en Estado integral. Lo que nos parece claro es que ante las necesidades del propio capital hay impulso para que el Estado desarrolle grandes sistemas educativos masivos, y la lucha y conquista de la



Antonio Gramsci.
Ilustración: Galla Quiroga.

educación pública tiene su aspecto de integración directa como institución directa del Estado.

Interpretamos que para Gramsci el sistema escolar es una cosa y la otra. Puede ser disciplina y puede ser consenso. Como las demás organizaciones culturales que actúan en la sociedad civil, la escuela es uno de los factores de hegemonía de una clase social. La supremacía de una clase social no es solo dominación sino, como hegemonía, es lo que se llama dirección intelectual y moral. Pero también la podemos ubicar del lado de la disciplina, ya que la escuela tiene una serie de valores y normas de clase (acompañada por el contenido de lo que se enseña) y de rígidas normas verticales que van desde el orden, la autoridad, la calificación, y un sinnúmero de políticas que podemos encontrar en lo que muchos pedagogos han llamado el “currículum oculto”. Mantener horarios a pesar de la cuarentena, asistencia y hasta calificaciones dejan bastante al descubierto esta función ordenadora en nuestros días.

En esta definición de Estado integral, la escuela opera desde una función ética y política, y su objetivo es organizar los aspectos centrales de la tarea formativa del Estado, guiada por la elaboración de un consenso hegemónico. Esta tarea consiste en elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, en correspondencia a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y necesidades del capital; por consiguiente, a los intereses de las clases dominantes como un “complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso de los gobernados”.

¿Por qué traer esta definición de Gramsci para pensar a Freire? Si bien el primero no fue un escritor

sobre educación en términos estrictos, aunque tiene muchos pasajes al respecto, traerlos y hacerlos de alguna manera dialogar nos ayuda a pensar en el sentido que un proyecto educativo de la naturaleza planteada por Freire entra en contradicción por parte de un Estado capitalista, como lo fue su propia experiencia como funcionario en San Pablo. Un proyecto de “concientización” como decíamos más arriba que en términos de Freire está definido como praxis revolucionaria (aquí la ruptura con Gramsci) necesariamente tropieza con cualquier estructura económica capitalista, tanto en regímenes “democráticos” como dictaduras, que poco más o poco menos han mantenido inalterable lo estructural de lo educativo y los elementos centrales de la crítica a la relación pedagógica que hace el pedagogo brasileño. Y hablamos tanto en leyes como en práctica pedagógica, lógicas o sentidos del currículum, y como una escuela que “se adapta” a las necesidades del mercado. Ahora resulta que una de las claves sería la educación “financiera”, un escalón más arriba del emprendedurismo.

Incluso la propia definición de Currículum Oculto que Paulo Freire extiende luego, donde el Currículum Oculto “se transmite de manera implícita y tiene gran influencia en el aula y en las instituciones educativas, también recibe el nombre de implícito o no intencional, el cual no se encuentra en las normativas y viene hacer el resultado de las prácticas institucionales que no figuran en el reglamento y por lo general terminan siendo más efectivas en la adquisición de conocimientos, actitudes y valores; al no estar escrito permite que se pueda aprender más por las relaciones sociales y por las aptitudes y así se aprende más por lo que se hace que por lo que se dice”.

Hace mucho tiempo hay un intento de limitar la acción pedagógica propuesta por Paulo Freire a una

lucha de ideas o “batalla cultural” y en casos más “bárbaros” a un mero método de enseñanza de la lecto-escritura (alfabetización por ejemplo). Desde distintas áreas, estas concepciones han sido tributarias de la idea de la posibilidad de una mayor democracia, de resolución del conflicto social mediante la racionalidad de un diálogo entre iguales en el que se gane la batalla por “tomar la palabra”. Algo similar desde otra óptica pasó por el mismo Gramsci.

Pero más buscamos y leemos, más nos resulta que es una manera de recortar su propia palabra, sus aspiraciones y su accionar: “La acción cultural para la libertad, por el contrario, hace de la criticidad, moviliza la lucha organizada y coordinada de los oprimidos para recuperar y fortalecer su identidad cultural, transformando y aboliendo todo aquello que les impide SER. Su finalidad es la transformación revolucionaria de la sociedad”.

Leemos esto, pero tratamos de entender las contradicciones. Recuperamos y hacemos nuestras las incógnitas del propio Freire. ¿Se puede recuperar la palabra y el poder de los oprimidos si el funcionamiento social está gobernado por quienes más interés tienen en condenarlos al eterno silencio? Su obra expresa una aspiración inmensa que choca con las distintas etapas de las concepciones que el propio Freire planteó y sus colaboraciones con experiencias estatales.

3) Revolucionar lo que se pisa: El punto polémico es y volviendo al propio Freire, que para él hay una idea que precede a la acción: la conciencia del oprimido que desea dejar de serlo. Dirá que para existir hay que “decir” la necesidad de transformar el mundo. Este proceso de “permanente liberación” choca de frente como un punto de vista utópico, humanitario y evolutivo, desligado de la lucha de

clases “como motor de la historia”, en donde se genera la conciencia de clase. Es decir, choca con una concepción materialista histórica de la propia humanidad. Acá hay otro punto sobre su idealismo. Hay un Estado, hay burocracias. Estatales y sindicales. Incluso los sindicatos pueden jugar un rol de “ministros sin cartera” como parte del propio Estado integral, la estatización de los sindicatos. Y la escuela, y sindicatos docentes, como una mano más del Estado.

A propósito de esta cuestión, encontramos en el propio Gramsci una idea de escuela ligada a la revolución, en ruptura con el capital. Para el revolucionario italiano, entonces “el advenimiento de la escuela unitaria (nombre que Gramsci pone a lo que sería su escuela) significa el comienzo de nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo industrial no solo en la escuela, sino también en toda la vida social”. Pero en función de una sociedad como una comunidad nueva (“un orden nuevo”), animada por las ideas socialistas, una sociedad donde la escuela se inserta como elemento activo y propulsor para la educación de las nuevas generaciones, en una sociedad que no entre en contradicción con la escuela. En la visión gramsciana, el problema de lo social es esencial. Al igual que muchos pedagogos de la experiencia bolchevique, estaba convencido de que la revalorización del trabajo como actividad humana y social, la construcción de una sociedad capaz de realizar las más válidas aspiraciones del hombre no puede encontrar una solución satisfactoria en el mero activismo pedagógico por cuanto que la educación social ha de ir unida a la idea de transformación social.

Por eso creo que una pedagogía crítica no es suficiente, pero sí necesaria. Sabemos que el Estado burgués (en manos de los opresores y explotadores) no se “extinguirá” por asumir conciencia de su rol en garantizar la explotación y la opresión. Como ya han debatido Marx, Lenin, Trotsky y todo el marxismo revolucionario, la llegada al poder de la clase obrera debe suponer la destrucción del Estado burgués en lo que hace a sus pilares fundamentales: su maquinaria

burocrática y militar y su reemplazo por otra de un carácter muy diferente. No su mejoramiento, ni su reforma, ni un cambio de personeros. Tanto para los autores del Manifiesto Comunista como para el propio Gramsci, lo que se “extinguiría” es el Estado surgido de la revolución en una etapa avanzada del socialismo, pero no el Estado burgués. A este hay que derribarlo, destruirlo y construir uno propio de las mayorías. Y dicho esto, abrimos un diálogo. Esta pelea no puede darse sino a través del mismo proceso mediante el cual la clase obrera se organiza y toma conciencia, y construye su propio partido. Por ello, mientras luchamos por la transformación de la educación, al mismo tiempo luchamos por la emancipación de la clase trabajadora. Queremos transformar la sociedad para cambiar la escuela, y transformar la escuela para aportar en la lucha por otra sociedad.

Algunas conclusiones

Muchos docentes hacen/hacemos el esfuerzo para plantearnos otro tipo de pedagogías, nos planteamos normas y técnicas participativas, novedosas, pero al momento en el que, por dar un ejemplo, el sistema nos pide evaluar, nos podemos embarcar en un mar del más rancio positivismo. Desde las calificaciones, notas numéricas en boletines, “premios y castigos”, recreos regidos por un horario, una medalla por terminar la escuela, un título, organización vertical de la escuela, pruebas estandarizadas, un pase de grado o “promoción acompañada”, no tomar en cuenta saberes previos, procesos disímiles, experiencias, qué contenidos para qué edad, etc. La parte de la disciplina de la escuela. El respeto a las reglas del Estado y de la escuela.

Y no es el único ejemplo de las contradicciones que a los educadores y educadoras nos atraviesan al transitar por la tarea en las condiciones actuales. Pero pensar el método desligado de una estrategia política le da un valor en sí mismo reformador, lo que es una verdadera utopía. Vemos un gran límite para profundizar este debate poner “una muralla china” entre la escuela y la realidad.

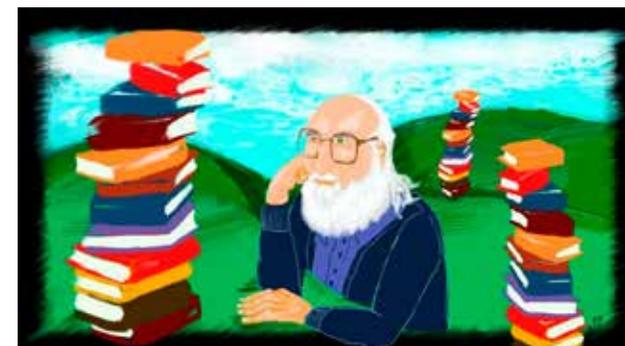


Ilustración: Galla Quiroga.

Creemos que hay “usos de Freire” que omiten un aspecto importante de su pensamiento: ese que dice que el educador también está aprendiendo, y que no puede ser solo “desde afuera” el proceso pedagógico, el proceso de concientización, sino que es un afuera y adentro en relación permanente. En este sentido la interpretación de la educación capitalista como bancaria, deshumanizada (alienada) y despersonalizada, y donde no se produce un “diálogo liberador” es la antítesis de la pedagogía de la liberación. Por eso asumimos que esa educación bancaria solo refuerza las cadenas de opresión, y la lucha contra ella debe ir acompañada de una experiencia revolucionaria de ruptura con el orden burgués. Este proceso no puede surgir de voluntades individuales sino de la mano del desarrollo de organismos de autodeterminación de la clase que puede estructurar un futuro y verdadero Estado de los de abajo.

Creemos que con más y mejor educación, incluso a los niveles de conciencia y de subjetividad que plantea Freire para las clases populares, no alcanza

para la conquista de otra sociedad sin explotación ni opresión. Aunque peleamos férreamente por ello también.

Hacerse del Estado para construir uno nuevo de las mayorías supondrá la tarea, también, de construir una nueva educación. Por ello los socialistas a la vez que defendemos la educación pública ante cada ataque de los gobiernos como un derecho para el conjunto del pueblo trabajador, peleamos por transformar la sociedad, como requisito para conquistar una educación liberadora, basada en las necesidades de las grandes mayorías. Una educación al servicio del desarrollo ilimitado de las posibilidades de la creación humana, en un mundo desalienado.

Al decir del propio Antonio Gramsci, en la educación no se pueden consentir estratificaciones internas en los distintos grupos sociales, sobre la base de una unilateral especialización en el trabajo. “La posibilidad de que el peón llegue a ser un obrero cualificado, porque esto no suprimiría en absoluto la impron-

ta social, es decir, la discriminación, que consiste, precisamente, en el hecho de que cada grupo social posee su escuela. La escuela, para que no sea socialmente cualificada o discriminante, debe educar de tal modo, que todo ciudadano pueda llegar a ser ‘gobernante’ (Manacorda, 1969).

Entendemos que solo en este último y complejo sentido, la pedagogía podría dejar de ser del “oprimido” para ser liberadora en todo sentido, como parte de un proyecto revolucionario que no aspira solo a conquistar un poco más de derechos, de espacios, de voz, sino de hacerse del poder para abrir un camino de verdadera liberación para el ejercicio pleno de la libertad, en una sociedad sin explotadores ni opresores: ni más ni menos que una sociedad comunista. Repensar esta aspiración, que compartimos, y pensarla en perspectiva revolucionaria, queremos que sea nuestro aporte en la revalorización de quienes, con contradicciones, lo pusieron, al menos, en debate. /



Referencias bibliográficas

- Antonio Gramsci, “Los intelectuales y la organización de la cultura”, 1924. En CEME, Centro de Estudios Miguel Enríquez, Archivo Chile.
- “El marxismo de Gramsci”, Entrevista a Juan Dal Maso por Fernando Rosso, La Izquierda Diario.
- Juan Dal Maso, *Hegemonía y lucha de Clases. Tres ensayos sobre Trotsky, Gramsci y el Marxismo*. Buenos Aires, Ediciones IPS. 2018, Página 220.
- Juan Dal Maso, *El Marxismo de Gramsci. Notas de lectura sobre los Cuadernos de la cárcel*, Buenos Aires, Ediciones IPS, 2016, Página 63.
- Juan Dal Maso, “Antonio Gramsci, estrategia de la hegemonía”, La Izquierda Diario.
- *La actualidad de El Estado y la revolución de Lenin*. Prólogo, a cargo de Christian Castillo, a una nueva edición de *El Estado y la revolución* de V. I. Lenin, de Ediciones IPS.
- *Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci*. En Signos Teoría. y Práctica de la Educación. Número 4, Julio-Diciembre 1991.
- Mario Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, Barcelona, Oikos-tau, 1969, Página 151.
- “Freire: síntesis de la acción cultural para la libertad”, En Otras Voces en Educación, portal web de Comunicación Educativa.
- Paulo Freire, *El Grito Manso*, México, Siglo XXI, 2003.
- Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005.
- Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Bs. As., Editorial Colihue, 2005.

Palabras Clave

Ética de la enseñanza.

Aprendizaje
de la dirección teatral.

Crítica al rigor
metodológico.

Investigación.

Vínculo con estudiantes.

Creatividad.

Pedagogías del cuidado.

Educación Superior /

Un acompañamiento pedagógico sobre enseñanza y aprendizaje

en Artes Teatrales

■ LUIS LOYOLA CANO*



Luis Loyola Cano

* Profesor Titular Dirección IV, Licenciatura en Dirección Escénica, Universidad Nacional de las Artes UNA (2005 y continúa). Profesor titular Dirección Actoral III, Tecnicatura Superior en Puesta en Escena, Escuela Metropolitana de Arte Dramático (2006 y continúa). Asistente Técnico, Instituto Nacional del Teatro INT (1998 y continúa). Integrante del Comité Académico, Congreso Tendencias Escénicas UP (2013 y continúa).

Introducción

Este texto forma parte de mis preocupaciones como docente. Lo que escribo se basa en mi trabajo en espacios de aprendizaje en la educación artística pública. Intento expresarme con la mayor claridad porque la considero necesaria para nuestra tarea.

Hay dos temas básicos que propongo, **la ética de la enseñanza y el aprendizaje de la dirección teatral**. Son temas diferentes que se vinculan y se corresponden en la práctica. Me refiero permanentemente a estos dos ejes de manera sencilla, con los cinco sentidos puestos en el estudiantado, aludiendo a nuestra responsabilidad como docentes. Hago algunas reflexiones sobre cómo nos posicionamos desde nuestro rol. Destaco que atendamos a lo que quiere y/o necesita la persona que aprende, percibiendo lo que la moviliza y lo que la favorece para desplegarse como desea. Hago preguntas sobre nuestra responsabilidad docente y también sobre cómo respondemos a cada llamada.

Como educador, estoy constantemente aprendiendo sobre la enseñanza. Cada año encuentro nuevas direcciones para

mi trabajo, gracias al intercambio con quienes cursan, gracias a su aliento, curiosidad y entusiasmo; porque los cursos nos perciben de determinada manera y eso nos enseña a examinarnos.

Quiero agradecer a Ana Lafaille, Analía Sánchez, Carolina Losicer, Daniel Barros, Francisco «Pancho» Piarristeguy, Gustavo Insaurrealde, Juan Cruz Forgnone, Juan Ignacio Acosta, Juan Pedro Echagüe, Karina Fernández, María Eugenia López, Óscar González, Paloma Assereto y Sabrina Crespo, que compartieron conmigo sus reflexiones sobre la ética de la docencia. Es un gusto para mí nombrar a estas personas, entre tantas otras, porque su contribución es fundamental para considerar críticamente mi desempeño. Gracias a sus reflexiones puedo aventurarme hacia los próximos ciclos con la esperanza de hacerlo mejor. Tengo en cuenta sus comentarios cuando me encuentro con las nuevas cohortes porque es necesario escuchar para entender. Pienso que los nuevos grupos cambian las clases y cambian las instituciones. Eso es integración. Pasamos por espacios de aprendizaje y ese recorrido nos convierte en personas diferentes. Y es fundamental hacerlo con claridad porque nada de lo que digamos puede ser ajeno al estu-

diantado. Mayor claridad y sensibilidad en nuestro trato para completar la experiencia de aprendizaje. Más sensibilidad porque las emociones nos hacen pensar. Todos los estados de ánimo son válidos y atravesarlos nos ayuda a aprender de manera integral, cada quien logrando una síntesis personal.

Esta es la huella de un trabajo hecho en estos veinte años. Agradezco la mirada empática y cariñosa de Daniel López y de Carola Noriega.

Dedico estas palabras a estudiantes y al cuerpo docente, que **me acompañan en el desarrollo de lo que hago**.

1. Condiciones para el aprendizaje

Cuando empecé a trabajar en educación pública las autoridades me recomendaron que hiciera un trabajo riguroso y exigente. Riguroso y exigente. Entendí que la dirigencia conocía las instituciones y me ponía al tanto de las carreras artísticas a las que me incorporaba. Dijeron saber de buena tinta lo que se necesitaba y me encargaron trabajar reforzando las metodologías. Reforzar las metodologías conque el estudiantado se vincula con los objetos de aprendizaje. Poner los puntos ahí, fueron sus palabras.

Durante algunos años, que resultaron demasiados para mi gusto, insistí cumpliendo con el encargo metodológico que me habían requerido. Y durante ese tiempo me encontré cada vez más dependiente de ese proceso, cada vez menos eficaz en mi tarea y cada vez más intranquilo personalmente. Me sentía intranquilo porque mi tarea parecía relegada a una especie de control docente. Llegué a convencerme de que mi trabajo era inútil y, agobiado ante una enseñanza que me resultaba artificial, renuncié a una de las materias que tenía a mi cargo para concen-

trarme en otras dos materias que debía atender. Es fácil adivinar que probablemente renuncié a las apuradas, pero desde entonces pude enfocarme más en la relación que se produce entre quien aprende y los objetos de estudio.

Enfocarme en la relación dada entre, por ejemplo, los objetos de estudio y la historia personal de quien aprende. Una historia personal plagada de imágenes, recurrencias, gustos propios, temores inconfesables, intereses directamente relacionados con sus experiencias de vida, lugar de proveniencia, la época del mundo en que nació y creció, etc. Al poner atención a esos vínculos, vi aparecer cada vez más aptitudes, mejor disposición, más arte y una mayor autonomía. Desde ese momento empezó en mí la crítica hacia los rigores metodológicos.

Es bastante sencillo y cualquiera que haga docencia lo sabe: hacemos prácticas, organizamos tareas y probamos distintas estrategias, todo para favorecer los aprendizajes. ¿Por qué el acento en el rigor o la exigencia? No sé, pero esas instituciones que me recibieron encomendándome «poner los puntos» se volvieron ante mis ojos unos entes ilusorios, desconectados de la energía propia de la enseñanza y el aprendizaje. Nuestra labor docente es ofrecer herramientas que sirvan al estudiantado para abrirse camino con sus propias obras. Entiendo que colaboramos en *los momentos* en que alguien desarrolla sus propios recursos. Acompañamos, en el momento del reconocimiento. Asistimos a sus prácticas en el instante en que la persona se revela ante sí misma y ante el grupo. Maravillosamente, estamos **ahí cuando alguien amplía su campo personal**. Todas esas situaciones son preciosas y tenemos la responsabilidad de quienes confían en nuestra compañía.

Me dedico a la enseñanza de la dirección teatral.

En las clases es común que observemos escenas y que, para reelaborarlas, reflexionemos sobre lo que vimos. Es un momento muy simple y, a la vez, una circunstancia extraordinaria. Como docente **comparto mi mirada** sobre la escena y cada persona del curso muestra la destreza de su propia mirada. Es una condición necesaria para la enseñanza y el aprendizaje, un ambiente que abre posibilidades. Cada quien se reconoce dentro de una misma práctica colectiva a la que llamamos «teatro». Lo hacemos en un medio amable atendiendo a lo que percibimos. Después, reflexionamos sobre cómo intervenir para renovar la escena para aumentar su vitalidad. Sabiendo que colaborar, apoyarnos y participar de la actividad artística, es también intervenir el mundo en que vivimos. Reconociéndonos como personas de este tiempo, implicándonos desde los diferentes roles, cada quien recorriendo su propia etapa de aprendizaje, avanzando en este mundo.

El aprendizaje del arte en las instituciones educativas también tiene un «escenario». Una clase, **un contexto** que favorece la risa y la inteligencia. **Un ambiente relajado**, apropiado y oportuno. Este escenario es condición para el momento radiante del aprendizaje.

2. Hacernos preguntas

En los últimos años me encargaron reorientar una materia de formación que tengo a cargo y encaminarla hacia una etapa avanzada de investigación. Se *trataría de estimular* la búsqueda personal del estudiantado, basándonos en pruebas y experimentos escénicos.

En el ensayo *La búsqueda escénica* presenté los borradores conque diseñé un esquema para hacerme cargo de la nueva situación. Mi propuesta fue simple, sugerí que el acto de la creación puede suponer una

investigación. Si la tarea que encaramos nos resulta desconocida (porque no estamos aplicando solamente recursos anteriores), entonces la nueva obra nos implica una búsqueda. Una búsqueda que nos compromete de otra manera.

Habitualmente dirigimos teatro tendiendo a consumir un montaje y casi todas nuestras decisiones cristalizan una puesta definida. Es menos común que, en los acotados tiempos de realización escénica, podamos dedicarnos a explorar en un terreno todavía sin forma.

Cuando buscamos en teatro nos hacemos preguntas. No nos preocupamos demasiado por aquello que tiende a fijar la escena. En la jerga teatral llamamos «marcaciones» al arreglo de las acciones, a la composición escénica, a los movimientos pautados y a las posturas corporales determinadas. Mi propuesta pedagógica invita a crear un espacio de confianza y de búsqueda, ampliando el momento anterior a la demarcación de la obra.

Entiendo que la indagación sobre el material de trabajo está implícita en la creación. Averiguamos, hacemos tanteos, nos vamos informando y reconociendo frente a la escena. Y ese reconocimiento es un aprendizaje. La curiosidad nos impulsa y las preguntas nos sirven como herramientas. Hacemos obras porque estamos buscando algo. Hacemos obras porque nos interpelamos.

Sostengo que hay un aprendizaje en la pregunta. Y así avanzamos. Vamos ensayando distintas experiencias, vamos haciendo intentos. ¿Acaso las obras artísticas no son intentos, no son una insistencia...?

La búsqueda artística es también una pregunta sobre quiénes somos. ¿Nos gusta nuestra obra, nos gusta quiénes estamos siendo en esta obra que hacemos...? En este proceso de aprendizaje **cada persona aprende de sí misma**. Cada persona enseña. Aprendemos de nuestras prácticas, a través de nuestras preguntas.

Confío en que esta propuesta también **nos independiza**.

3. Confianzas

Cada vez que empezamos una cursada me pregunto: ¿Quiénes son estas personas? ¿Qué recorrido hicieron hasta este momento? ¿Cuál es su historia personal en medio de nuestra novela social? ¿Qué vínculo mantiene esta persona con el teatro (en nuestra tarea, el teatro es un contenido del aprendizaje)? ¿Con qué inquietudes llega, con qué ideas, con cuáles sensaciones?... Pero además me pregunto muy decididamente: ¿En qué saberes previos se afirma? ¿Cuáles son sus confianzas, cuáles son sus fuerzas?

En el aprendizaje de la actuación es habitual hacer hincapié en las escenas que «no resultan». A mi modo de ver, se carga mucho sobre aquello que todavía «no se logra» y se lo hace notar. Luego se repite la escena hasta el cansancio... De esa manera, se espera que el aprendizaje suceda. (Puse comillas en algunas valoraciones porque son expresiones habituales.) Yo estudié actuación en una carrera estatal y esa metodología no hizo otra cosa que desintegrarme. Fue hace tiempo y confío en que las cosas hayan sanado.

En la enseñanza de la dirección teatral encuentro otros caminos para la experiencia del aprendizaje. ¿Cuáles? Identificar los momentos escénicos más iluminados y hacerlos crecer. Valorar aquello que expresa la obra y tomarlo como guía. Desarrollar lo que permite irradiar la obra, enfocarnos en ese «despertar» de las escenas y preguntarnos qué está enseñándonos...

Propongo este hábito porque **nos da pie para seguir adelante**. Necesitamos confirmarnos **frente a la escena** y cada acierto alienta nuestra práctica.

Cada persona trae consigo una experiencia de vida. Cada experiencia de vida implica un saber y me parece fundamental como afirmación, como confianza. Suelo invitar a



cada grupo a preguntarse quiénes son y de dónde vienen... Inmediatamente les propongo que su obra, la obra que desean hacer, la imaginen, trabajen y realicen con énfasis.

Cada quien se ejercita y asimila el teatro a su manera. Cada quien estudia y profundiza a su propia imagen. Las clases me demostraron que cada aprendizaje se basa en alguna confianza. Cada contenido incorporado y transformado en herramienta personal se convierte en **aliento y en una mayor toma de decisiones**. Digamos que, cuando alguien se relaciona de un modo íntimo y personal con cada contenido, logra transformarlo en convicción y en propuesta auténtica.

4. Observación

En mi opinión, el **aprendizaje teatral** se produce principalmente a través de la práctica. Es un arte presencial y la sustancia que lo forma es el vínculo in situ con el público. La condición de lo teatral depende de una percepción en el presente de los hechos. Su aprendizaje es resultado de esa experiencia, al menos así lo sostengo y trato de incentivarlo.

Mientras ensayamos, mientras hacemos una obra de teatro, **todo parece moverse** al mismo tiempo y en cualquier dirección. Es una experiencia con el caos. El aprendizaje de la dirección teatral es también coordinar los elementos, encontrar acuerdos entre las personas y dar una orientación al trabajo.

Quien dirige teatro puede buscar su obra en lugar de prefabricarla. Para hacerlo, conviene permitírsele y confiar en aquello que no sabemos cómo resultará. Es una etapa favorable para el instinto y las motivaciones íntimas, para dejarse **llevar por el entusiasmo**. Desde esta perspectiva, se trata de hacer preguntas y probar. Más tarde, podremos distinguir.

Después de la búsqueda a tientas, después de haber pisado **terreno desconocido, podemos intentar organizar lo aprendido**. Revisar los conocimientos e identificarlos con cierta claridad. Más tarde los emplearemos como herramientas, fundando bases artísticas y profesionales.

La segunda etapa es distinguir, con la flexibilidad que requiere todo **análisis**. **Mirar** lo trabajado y tratar de definir qué es qué. Llegar a una autocrítica que elabore nuestra experiencia. Porque al identificar los conocimientos, también definimos nuestros hallazgos y los hacemos personales.

5. Las palabras

Junto **con el aprendizaje de la dirección teatral hay un aprendizaje de las palabras**. Al dirigir teatro damos indicaciones o expresamos la orientación que queremos para un montaje. Enunciamos, hacemos parte de nuestra tarea hablando. Nuestros dichos son herramientas para realizar.

La **escena corresponde a una práctica del discurso** porque al concretar lo que decimos estamos señalando hacia dónde apunta nuestro trabajo.

También otros discursos rodean nuestra tarea. Hace veinte años hice una obra que la crítica consideró ideológicamente peligrosa. Me dolió mucho. Y un actor del elenco, el extraordinario Alberto Suárez con quien compartimos camerino, me aseguró: “¿Por qué nos vamos a enojar? Confiemos en el trabajo que hacemos. No discutamos y hagamos teatro.” Dijo y se lo agradeceré por siempre. Sus palabras me dieron fuerza y me hicieron confiar en nuestros actos, **aceptando los argumentos contrarios, incluso aquellos cargados de tiranía**. Entendí que nuestras obras pueden ser fallidas, pueden contener

mil errores o incluso “fracasar” como dice el mercado, pero es el trabajo mismo quien habla, quien discute, quien piensa, quien actúa.

La escena da cuerpo a nuestras palabras. La escena es el hecho y también el parámetro que reconoce la efectividad de lo que decimos. **La escena es testimonio y desde su condición práctica, ella habla**. Podemos rodearla de comentarios y justificaciones, pero el teatro genera su real afirmación.

Considerando esto, podemos aprender de la escena que estamos creando. El hecho mismo nos hace preguntar: Lo que dije, ¿sirvió para dar eso que la obra necesitaba? ¿Es conveniente **decir tal cosa o puedo comunicarme de otra manera**? Nos espera un gran aprendizaje en este intercambio. Cada quien usará las palabras con cierto cuidado y ese cuidado será personal. Cada persona tendrá su forma de dirigir y para ello encontrará las palabras que requiera.

6. Conceptos y prejuicios

En teatro hablamos mucho de «experimentar». Nos referimos así a las búsquedas que nos conducen a tierras que antes no conocíamos. Nos gusta el efecto sorpresa que provoca la novedad. A veces nos lleva un tiempo asumir el cambio de mirada que proponen, cuando de pronto nos encontramos ante la formidable alteración de lo que pensábamos, sentíamos o hacíamos. Nos emociona considerar cosas nuevas.

Algo al revés pasa con los llamados textos clásicos. A veces los despreciamos rápidamente porque **suponemos que envejecieron y que ya no nos cuestionan**. Sospechamos que están desactualizados y decidimos que no nos importan. Aunque, de vez en cuando nos sorprenden, sentimos que afectan nuestro presente y los valoramos como «verdade-

ros clásicos». Es decir: hay nociones a las que damos *a priori* algún valor. ¿De qué sirve hacer esas estimaciones sobre los conceptos, acaso nos dará mayor claridad...? ¿Por qué asignarles una estimación preliminar? Pienso que establecer jerarquías en el campo artístico es una chifladura. Cuando la inteligencia me acompaña, propongo que los conceptos tienen forma de abanico y que mi tarea docente es ofrecer un amplio espectro de variantes posibles. No me dedico a calificar conceptos que serán herramientas en manos del estudiantado, con los que harán sus propias síntesis, desarrollando sus propuestas. Sugiero exponer y analizar cada noción como si alguien tuviera un objeto extraño entre la mano y lo estudiara cambiando de posición. Analizar sus crisis. No puedo negar su existencia **ni entorpecer el acercamiento de estudiantes a esas categorías** porque tienen derecho a esa información. Propongo considerar el alcance de cualquier clasificación y comprenderlas a través de la práctica, de la vivencia. Tocar y comprobar cada noción, dejando que la experiencia las examine, las considere y nos piense.

7. Reconocernos

Cuando iniciamos la tarea con un nuevo curso les hago preguntas relacionadas con sus historias personales, con ese primer vínculo que establecieron con el teatro y con el deseo que motiva sus obras. Mi intención es invitarles a reflexionar de dónde vienen, cómo construyen sus personalidades artísticas y qué obsesiones o recurrencias acompañan su camino hasta el día de hoy.

Cada existencia y su correspondiente relato se comparten en grupo, sin emitir juicios de valor, a través de simples juegos o diálogos. Se hacen presentaciones poéticas que reelaboran cada biografía, se intercambia material sensible con franqueza, como quien comparte un mensaje que pasa de mano en mano. Es un ejercicio que genera confianza, crea convicciones y afirma la cordialidad del grupo.

Somos parte de un tejido de relaciones sociales y eventos colectivos. «Nadie es una isla», nos recuerda el viejo poema. Somos parte de todos los hechos sociales y culturales que ocurren en el mundo. Somos su espejo, hacemos espectáculos para contemplarnos y reconocernos. El teatro, que por definición es una práctica social, nos une para compartir, disfrutar y contar historias, empatizando con la suerte o desdicha de las demás personas.

Confío en que el origen social, además de afirmar nuestra identidad, nos ofrece un punto de vista que podemos aceptar y proponer para nuestro desarrollo artístico y humano. **Sostengo que nuestras obras pueden resultar de donde venimos. Lo que ofrecemos podría surgir de nuestras experiencias y de los pasos que nos llevaron al presente.**

Esta propuesta parte del convencimiento de que las historias de vida, los orígenes con el teatro y nuestros intereses, impulsan nuestras obras. Historia, procedencia y lazos de vida son saberes, son conocimientos donde podemos afirmarnos cuando lo necesitamos.

8. Un acompañamiento pedagógico

Cada vez más me pregunto cómo se aprende. Yo aprendí por impulsos, haciendo intentos y búsquedas personales. Mi educación institucional fue tan horrible que ya no quise brindarme como estudiante en establecimientos educativos y me fui abriendo camino como pude, siguiendo modelos, imitando mucho y dejándome influenciar. A medida que avanzaba encontré mis propias dificultades y muchas veces me sentí en peligro.

Cuando aprendemos algo, sea lo que fuere, siempre miramos hacia lo desconocido. La experiencia del aprendizaje se nos manifiesta y al mismo tiempo nos muestra un espejo con nuestra propia cara.





Hay una exposición personal en el aprendizaje y eso puede hacernos sentir incomodidad. Nos pasa cuando ampliamos nuestro territorio, porque aprender supone correr un velo y aparecer.

Estudiar, experimentar, ahondar en algo nos hace pasar por crisis de aprendizaje y que para ello es importante afirmarnos en nuestro deseo, en nuestros ideales íntimos, en la solidaridad y el compañerismo grupal, porque en medio de toda incertidumbre siempre hay certezas en que confiar. De vez en cuando podemos desesperar, pero nos anima y alienta nuestra fuerza y los puntos de apoyo que vamos encontrando.

Aprender es cambiar, desprenderse de cosas y entregarse a otras nuevas. Hacerlo a veces es una tarea incómoda. Para que la experiencia sea armónica y conveniente, la confianza y la comunicación son circunstancias indispensables. Hacer posible el aprendizaje implica crear las condiciones para que suceda. No trabajamos fijando conocimientos, no nos dedicamos a congelar saberes. Es necesario redefinir constantemente las estrategias, adaptar nuestras propuestas al tejido social que integramos y prestar toda nuestra atención a la voz del estudiantado. Nuestra tarea es estimular para



que el aprendizaje ocurra, incluyéndonos. Cada persona definirá cómo construye su conocimiento, cómo se relaciona con su propia educación y qué hará con lo asimilado. La dirección teatral es la actividad a la que dedico mi enseñanza. Cuando hacemos teatro, al revés de lo que se supone, no nos dedicamos a cristalizar una representación como si fuera una cosa invariable. Lo que hacemos es colaborar para que algo vivo se manifieste ante la audiencia. Hacemos nuestro trabajo a partir de preguntas, de búsquedas, de nuestros nervios y de nuestra impaciencia. En presencia del público y si tenemos suerte, ocurrirá el teatro y podremos disfrutar de los juegos que nos representan.

No sé responder cómo se aprende. Confío en las condiciones que acompañan su experiencia. Confío en los espacios que generan libertad, entusiasmo y cuidado mutuo. Pienso que los saberes circulan a nuestro alrededor, que están a nuestro alcance y también están dentro nuestro. Pienso que cada persona encuentra el aprendizaje que necesita, en el momento oportuno. Me gusta asumir que lo que estudiamos nos rodea, mientras construimos nuestra personalidad artística y humana. Es una alegría acompañar esa experiencia. //

Palabras Clave

Investigación.

Clases virtuales.

Tipologías docentes.

Prácticas de la enseñanza.

Desigualdades sociales.

Educación Secundaria // Educación Superior //

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA

Una investigación

■ JORGE LO CASCIO*



Jorge Lo Cascio

Introducción

La ponencia que presento es el resultado de un fructífero intercambio con las compañeras que acompañan la escritura en el marco del XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA. El intercambio comenzó con un resumen de mi tesis de maestría en educación en la Universidad Nacional de Quilmes, continuó con el envío de un resumen ampliado que fue devuelto con sugerencias para adecuarlo a los lineamientos del Congreso. Tengo que reconocer la paciencia que me tuvieron, la obstinación con la cual me pedían que revise mis envíos y las sugerencias que me brindaban. Es valorable el trabajo de las compañeras. Creo que pude elaborar un escrito que tomando aspectos de la investigación de mi tesis pueda adecuarse al espíritu del Congreso.

Mi tesis busca aportar evidencias respecto al “cómo” se enseña economía en la escuela secundaria, para ello compuse un marco teórico y construí instrumentos de recolección de datos que me permitieron describir las prácticas de enseñanza de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires en el contexto institucional, áulico y para un grupo de estudiantes determinado.

El desarrollo de la investigación coincidió con la emergencia de la pandemia de COVID-19 y la consecuente decisión gubernamental de continuar con el dictado de clases sin presencialidad.

Así las cosas, tuve que redefinir aspectos metodológicos, por ejemplo, los instrumentos de recolección de datos para describir las prácticas de enseñanza. Dado que las clases comenzaron a ocurrir sin presencialidad, me fue imposible la observación directa.

De este modo, el primer instrumento de recolección de datos que utilicé fue una encuesta autoadministrada en línea, que me permitió un primer panorama de las clases de economía y también del perfil de los docentes. Luego, con las más de 70 respuestas obtenidas armé una muestra de nueve docentes que dictan economía en escuelas secundarias de la Ciudad y realicé entrevistas semiestructuradas mediante videollamadas. Con sus testimonios pude reconstruir y describir sus prácticas de enseñanza. En el análisis de las entrevistas surgió una nueva categoría, las clases sin presencialidad, que presentaban configuraciones diferenciales. Sobre las diferentes estructuras y organizaciones de las clases sin presencialidad trata la ponencia.

* Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Especialista en Docencia de Nivel Secundario, CITEP-UBA. Licenciado en Economía, Universidad de Buenos Aires. Docente en escuelas de la ciudad de Buenos Aires y en la Escuela Técnica de la UBA.

Estructura y organización de las clases sin presencialidad

Con los datos recogidos en la investigación se reconocen tres tipos de estructura y organización de las clases sin presencialidad, que combinan en diferentes formas los tiempos y espacios de clases, los medios de comunicación utilizados, los agrupamientos de estudiantes y las frecuencias de las clases durante la emergencia sanitaria del año 2020. Si bien todos los testimonios fueron de profesores de economía, estimo que puede servir para pensar lo que ocurrió en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.

Un primer agrupamiento de prácticas se caracteriza por “emular la presencialidad” mediante la recreación de un aula virtual en plataformas de reuniones virtuales. La frecuencia es, generalmente, semanal y permite delimitar el tiempo de clase, separándolo de las tareas extra clase que realizan los estudiantes en forma, mayoritariamente, individual. Es posible conjeturar que esta reconfiguración de la clase habilita una mayor profundidad en el desarrollo de las temáticas, junto con la utilización de variados recursos didácticos tanto en la clase sincrónica como en las tareas extra clase. De este modo, se abre la posibilidad de proporcionar diversas oportunidades y tipos de aprendizajes, donde predominan las tareas de expresión de opiniones e intercambios interpersonales junto con tareas de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos.

Tengo clases con ellos por Zoom y Classroom, generalmente todos los martes 40 minutos o, si no alcanza el tiempo, es más. Un día antes les comparto algún material, les comento cuál va a ser ese recurso que voy a utilizar y después (en la clase) les explico; hago que ellos participen, trato

de que sea dinámica (A.B., profesor escuela privada matutina).

[En la clase] Primero hablamos, hablamos de la actividad y después tengo un Padlet donde les presento actividades y material teórico que les voy armando a ellos (C.L., profesora escuela pública matutina).

Yo iba explicando, les iba dando los temas. También lo que les daba es una guía de preguntas orientadoras (E.A., profesora escuela preuniversitaria UBA matutina).

Empecé con ese tema sin decirles qué vamos a ver... vamos a ver un video y listo. Empezamos a debatir un poquito qué pasaba, qué significaba el billete y empezamos a debatir un poco. Les empecé a explicar qué función tenía el dinero, medio de pago (M.M., profesora escuela privada matutina).

Esta propuesta cuenta con buena participación por parte de los estudiantes.

Es buena, los chicos participan, también yo les grabo la clase porque a veces hay cuestiones que les quedan colgadas (A.B., profesor escuela privada matutina).

Vienen siendo cada quince días y ahora están siendo semanales porque hay algunos que se conectan... hay semanas que se conectan algunos, otras semanas otros, entonces más que nada si alguno no pudo o estuvo con algún problema... [la participación es] poquito más de la mitad (C.L., profesora escuela pública matutina).

Es buenísima. Aparte lo hablaba con la secretaria de estudios de la escuela, hay muy poca gente

que me debe trabajos, eso me pone contenta (M.M., profesora escuela privada matutina).

Asimismo, las prácticas de enseñanza con clases sincrónicas tuvieron como elemento común la prevalencia de la explicación docente como tipo de enseñanza privilegiado, esto puede deberse a la posibilidad de establecer un diálogo e intercambios fluidos en las plataformas de reuniones virtuales. En consecuencia, los objetivos de aprendizaje manifestados por los docentes en las entrevistas se vincularon con reconocer o diferenciar vocabulario, términos o relaciones conceptuales, lo cual también es compatible con criterios de evaluación dicotómicos o pocos claros, que dejan apreciar las entrevistas. Por último, las prácticas de enseñanza que se ajustan al primer grupo, en líneas generales, se ubican dentro de la selección de contenidos curriculares, con un criterio de secuenciación tradicional de “lo simple” a “lo complejo” y agrupamientos por lógica de conexiones y dependencias.

Un segundo agrupamiento se caracteriza por “diferenciar o personalizar la enseñanza”, dado que el aula virtual fracasa por escasa participación de estudiantes, los docentes sostienen la formalidad de las clases sincrónicas como “bajada institucional”, pero a su vez establecen espacios y tiempos de clase diferenciados para los estudiantes que no participan en los encuentros sincrónicos. Un caso opta por “personalizar la enseñanza”, de esta manera, establece una temática amplia y avanza en los contenidos adecuándose a los tiempos, espacios y recursos que propone cada estudiante. El norte de objetivos de aprendizajes es difuso, pero subsiste. En cierto modo, parece que M.D. busca cualquier tipo de excusa o situación para desarrollar su práctica de enseñanza, lo cual desdibuja el tiempo y espacio áulico. Es decir, la clase aparece como un continuo.

Me pasó de estar corrigiendo unos trabajos mientras estaba cocinando porque te demandan en cualquier momento y yo trato de atenderlos... no dejo de ser docente, no importa cuando llamen, ni la problemática que plantee, siempre se está orientando (M.D., profesora escuela pública vespertina).

Ayer empecé a trabajar a las 9 horas y terminé la última clase a la 19:45 que me aparece una alumna, que hoy le terminé de resolver sus temas... a las 20:30 horas y hasta las 22:30 horas con WhatsApp. No tengo límites (M.D. profesora escuela pública vespertina).

En el otro caso del agrupamiento puede observarse que la enseñanza cedió su lugar a la contención, a la escucha o el acompañamiento. Sostener o recuperar el vínculo escolar es lo primordial de esta práctica docente. Esta situación se refleja en la entrevista que no recoge elementos suficientes para describir en forma completa su práctica de enseñanza dado que el propio docente afirma: “no estoy enseñando”.

Tengo preparadas las dos metodologías, para los que se conectan a clase lo trabajo en clase y al que no se puede conectar por diferentes problemas, porque no tiene conectividad, por el horario o porque la casa no da o por lo que fuese, le envió el trabajo por mail y después se lo recibo (G.P., profesor escuela pública nocturna).

Un tercer grupo se define a partir de una “bajada institucional” que opta por no realizar clases sincrónicas, lo cual deriva en un difuso espacio de clase que tiene como punto de encuentro el blog institucional de la escuela. Se infiere, a partir del relato de las entrevistas, que el tiempo asincrónico de la clase promueve reducidas y acotadas interacciones entre docentes y estudiantes. La modalidad de clase asincrónica implica para el docente enviar tareas para que los estudiantes resuelvan a partir de ciertos recursos que contienen información relacionada con el contenido. Luego, el docente recibe las entregas de los estudiantes, general-

mente mediante correo electrónico o WhatsApp.

Yo estoy obligada a mandar la actividad por el blog de la escuela, entonces yo mando una actividad del blog de la escuela, ahí dejas las consignas y donde ellos tienen que reenviar la tarea y después tengo el grupo de WhatsApp (V.P., profesora escuela pública matutina).

La escuela tiene un blog donde sube las actividades, pero cada profesor podía hacer su propio Classroom. Entonces yo subo mis actividades al Classroom donde se supone que ellos pueden entrar, ver preguntar y todo eso (C.P., profesora escuela pública matutina).

El medio de comunicación que predomina es el correo electrónico y el blog de la escuela, que permite enviar y recibir las actividades. En consecuencia, la asincronía desdibuja los límites de la clase al tiempo que permite ampliar las chances de lograr comunicaciones o interacciones entre docentes y estudiantes con escasas posibilidades de conectividad o disposición de equipos.

Ahora bien, la situación es compatible con un escenario en el cual el docente se encuentre en continua disposición para situación de clase, pero con clara dependencia de los tiempos, momentos y espacios de sus estudiantes. En cierta forma, los indicios permiten inferir que son los estudiantes quienes demandan enseñanza, lo cual repercute en las prácticas docentes no solo por la limitación de las interacciones, el alcance de la enseñanza, sino también por la selección y utilización de recursos que aparecen restringidos al uso de textos. En consecuencia, las tareas de aprendizajes se relacionan con la memoria, reproducción o reconocimiento de información, tanto con el trabajo sobre la base de guías de lectura como con búsquedas bibliográficas sobre temas específicos y la posterior elaboración de una presentación, a modo de informe.



Algunas pistas para seguir investigando

A partir de la decisión gubernamental de suspender el desarrollo de clases presenciales debido a la pandemia por COVID-19, desde el 16 de marzo de 2020 se comenzaron a poner en marcha, en todas las escuelas de Argentina, propuestas de continuidad pedagógica para garantizar la educación obligatoria. De esta forma, cada establecimiento educativo debió reorganizar la tarea docente de acuerdo con criterios diseñados al interior de la escuela. En este sentido, la ponencia busca registrar, en forma parcial y limitada, lo que sucedió en las escuelas, en particular desde los testimonios de profes de economía.

El trabajo asume el desafío de describir las configuraciones de las clases durante la emergencia sanitaria para “hacer archivo” de una experiencia inédita. A su vez, busca evitar consideraciones valorativas sobre las prácticas de enseñanza porque si enseñar es actuar en la urgencia, decidir en la incertidumbre, en escenarios áulicos caracterizados por la inmediatez y multidimensionalidad, es posible pensar que el contexto de la emergencia sanitaria llevó al extremo estas condiciones. Así, las configuraciones de clases detectadas en los relatos de los docentes son, en primer lugar, un arreglo institucional. Es decir, una forma de anticipar, reducir la incertidumbre y recrear los espacios, tiempos, frecuencia, y medios de comunicación para la enseñanza y los aprendizajes.

Ahora bien, junto con el desafío de registrar las prácticas de enseñanza durante la emergencia sanitaria, la ponencia busca hacerlo colocando la voz de los docentes en primera plana, es decir, las configuraciones de clases sin presencialidad que se desprenden surgen de los testimonios de nueve docentes

que narraron sus experiencias de dar clases durante el año 2020. Considero que cualquier investigación educativa debe tomar la voz de los docentes y estudiantes como un valioso e imprescindible testimonio para pensar las categorías teóricas existentes y elaborar nuevas que describan y expliquen los fenómenos educativos. Dicha convicción no solo se reflejó en el proceso de investigación y escritura de mi tesis, sino que también me impulsó a presentar esta ponencia con la esperanza que este escrito sea leído y discutido con los compañeros docentes en el marco del XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA.

Así las cosas, los relatos docentes muestran tres configuraciones de clases sin presencialidad de acuerdo con la “bajada institucional”, los agrupamientos de estudiantes, los espacios, tiempos, frecuencia de las clases, y los medios de comunicación utilizados para llevarlas adelante.

El punto común entre las tipologías de clases sin presencialidad es el esfuerzo docente para mantener el vínculo pedagógico, es decir, sobreponerse al contexto o incluso a las definiciones institucionales para garantizar la continuidad escolar. Así lo muestran los datos de la “Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica” realizada por el Ministerio de Educación de la Nación, donde casi el 89% de los docentes de nivel secundario afirma que su trabajo aumentó durante la suspensión de clases sin presencialidad. En el mismo sentido lo reflejan diferentes relevamientos sindicales tanto a nivel nacional como jurisdiccional¹.

Por otro lado, es interesante pensar que la estructura y organización de las clases sin presencialidad descriptas brindan indicios que permiten identificar una

tensión en relación con las desigualdades sociales, principalmente vinculadas con las posibilidades de conectividad, ya sea por disponibilidad de equipamiento o servicio de internet.

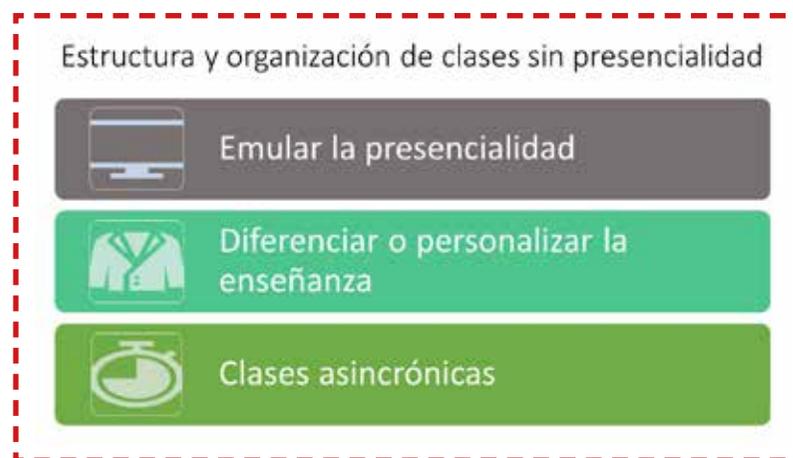
En igual tensión se debe pensar cómo influyeron las condiciones de vida de los estudiantes, tanto las posibilidades de utilización de espacios en los hogares para desarrollar las tareas escolares como en el acompañamiento de las familias para sostener “la escuela en casa”. De este modo, es posible pensar que la escuela cuando funciona en sede escolar permite condiciones más igualitarias que en su funcionamiento en el ámbito doméstico. En tal sentido, si se compara la estructuración de clases que emulan la presencialidad con las configuraciones de clases asincrónicas es posible encontrar indicios que reflejan las desiguales condiciones de acceso a dispositivos por parte de estudiantes lo cual dificulta la posibilidad de establecer tiempos y espacios de clases delimitados con una frecuencia regular, y esto también repercute en las oportunidades de aprendizaje. De allí la importancia de garantizar, por parte del Estado, la provisión tanto de recursos electrónicos (computadoras, tablet) como de conectividad a internet.

Es preciso indagar en futuras investigaciones si las tipologías descriptas en el artículo pueden reconocerse a nivel nacional para las escuelas secundarias. Por caso sería posible utilizar las bases usuarias de la “Encuesta a Docentes de escuelas de nivel secundario” realizadas por el Ministerio de Educación en el marco de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Estos datos de mayor alcance pueden arrojar evidencias de la correlación entre las configuraciones de las clases durante la

1 / A nivel nacional CTERA publicó en julio 2020 resultados de la Encuesta Nacional “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19”. En tanto SUTEBA difundió en junio 2020 la “Encuesta Provincial de Trabajo Docente en contexto de Aislamiento Obligatorio”.

emergencia sanitaria con características de la escuela y las condiciones sociales, económicas tanto de docentes como de estudiantes. De esta manera será factible pensar con mayor profundidad en qué medida la no presencialidad es posible que ensanche la brecha en la experiencia escolar de los estudiantes, profundizando la segmentación del sistema educativo.

Finalmente, me permito hacer una invitación a los compañeros docentes no solo para animarles a participar en los congresos y jornadas que tratan sobre temas educativos, sino a presentar ponencias que recuperen la voz docente en los espacios académicos y de investigación. Sin lugar a duda el formato de este Congreso y el acompañamiento en la escritura es un valioso aprendizaje que recomiendo transitar. //



Mural homenaje a los trabajadores de la educación fallecidos por Covid desde la vuelta a la presencialidad. En el día de hoy, en el marco de las Jornadas de Lucha en defensa de la salud y la vida, las comunidades educativas de los distritos 17 y 18 realizaron un mural homenaje a lxs trabajadorxs de la educación fallecidxs por COVID desde la vuelta a la presencialidad en la ciudad.

2 de julio de 2021

Palabras Clave

Ley federal de lenguas de señas argentina.

Investigación en Derechos Humanos.

Pedagogía colaborativa transversal.

TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento)



Valeria Mikolaitis

LSA

* Profesora de Literatura. Especialista en Educación y Derechos Humanos. Licenciada en Tecnología Educativa (UTN), Maestranda en Tecnología Educativa.

Educación Secundaria

IDENTIDAD Y PERTENENCIA EN LSA

Experiencias interdisciplinarias con estudiantes sordos en Ferias Educativas Año 2021

VALERIA MIKOLAITIS*

Introducción

El XXVI Congreso Pedagógico UTE 2021 nos invita a participar como trabajadores de la educación en un contexto de pandemia para pensarnos como “Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública”. Un año además muy particular ya que son los 100 años del natalicio de Paulo Freire y la propuesta, entonces, desde el Congreso es la de escribir y compartir nuestras reflexiones pedagógicas como un acto político de acuerdo con las enseñanzas del Maestro Freire.

Participamos de este Congreso luego de haber transitado el año 2020 en emergencia sanitaria sin precedentes a nivel mundial y que impactó en el universo escolar con una modalidad no presencial que dejó en evidencia las brechas digitales (que ya existían en el mundo pre-pandemia) en una gran parte de nuestras comunidades educativas. No solo brechas digitales de acceso a conectividad y dispositivos electrónicos sino también brechas de uso y de calidad de uso.

Comenzó un nuevo año escolar, un 2021 con un sistema híbrido, semipresencial, con un sistema de burbujas muy

complejo de definir en cada institución educativa ya que dependía de varios factores, principalmente encontrar si había aulas con ventilación cruzada y suficiente metraje en la infraestructura de las escuelas públicas para que docentes y estudiantes pudieran estar de manera presencial con los cuidados que el contexto sanitario requería. Estudiantes, docentes, familias, directivos, supervisiones atravesados por miedos, por protocolos que parecían inviables, por listados de exceptuados de docentes y estudiantes, por horarios escalonados de ingreso, egreso, recreos, por el armado de grillas horarias de una complejidad exponencial para el nivel secundario ya que tiene diversidad de docentes y por la incertidumbre de cómo sería el 2021 en nuestras escuelas.

Fue necesario el esfuerzo comunitario para sostener los vínculos afectivos pedagógicos ya que eran frecuentes los desconciertos cuando se aislaban burbujas por casos de COVID positivos, casos sospechosos, contactos estrechos. Estudiantes con dificultades emocionales para la (re)vinculación, en especial para quienes habían vivido un séptimo grado o primer año en la virtualidad del 2020. El desafío que tuvimos que enfrentar como comunidad educativa fue de otra magnitud en comparación con el año anterior.

Voy a compartir uno de los desafíos que realizamos docentes e intérpretes LSA (lengua de señas argentina) a través de pedagogía colaborativa, interdisciplinaria y transversal mediada por tecnologías educativas con un grupo de estudiantes sordos e hipoacúsicos de la Escuela de Comercio N° 16 DE 7 “Gabriela Mistral” que iniciamos en el 2021, continuará en el 2022 y que formará parte de mi tesis de la Maestría en Tecnología Educativa.

GM, una escuela inclusiva

La Escuela de Comercio N° 16 DE 7 “Gabriela Mistral” es una escuela secundaria pública situada en el barrio de Villa Crespo, de la ciudad de Buenos Aires, fundada en 1950. Es un Bachillerato con Orientación en Economía y Administración. Funciona en el turno mañana y turno tarde con dos modalidades: estudiantes oyentes y estudiantes sordos e hipoacúsicos que comenzó desde el año 1994. El 10% de la matrícula total corresponde a estudiantes sordos e hipoacúsicos.

Los cursos de estudiantes sordos e hipoacúsicos son reducidos. La disposición áulica es semicircular para poder favorecer la comunicación entre todos los integrantes. La presencialidad escolar del año 2021 se realizó a través de protocolos por el COVID-19, se estableció el distanciamiento entre personas dentro del aula que afectó la distribución áulica semicircular cuando los grupos de estudiantes son numerosos, lo cual dificulta la comunicación entre estudiantes porque quedan sentados de espaldas a sus compañeros/as y no pueden ver lo que se dice en LSA. Otra dificultad fue, es y será, el uso de barbijo en contexto de pandemia ya que la persona sorda además de realizar la lectura de la LSA suele leer los labios. Si bien existe el barbijo inclusivo no todas las personas que asisten al aula con estudiantes sordos lo utilizan y además se suele empañar con el aliento.

El sistema bimodal que se definió en el nivel secundario porteño durante el año 2021 tuvo sus dificultades para los/

las estudiantes sordos: a) en la presencialidad, ya que la mayoría vive en provincia de Buenos Aires y algunos estaban exceptuados de asistir de manera presencial por tener enfermedades previas o por convivir con personas de riesgo y b) en la virtualidad, para los estudiantes que tienen conectividad por datos móviles en sus hogares como para quienes tienen un único dispositivo electrónico para todos los integrantes de la familia.

Es por ese motivo que la asesora pedagógica estableció que desde el inicio del ciclo escolar del 2021 cada docente tuviera asignada una intérprete LSA para que trabajaran como pareja pedagógica para el envío del material pedagógico (foto, texto, documento, etc.) que se subiría a un drive específico por materia junto con el video con la interpretación en LSA tanto del material como de la consigna.

Identidad y pertenencia en LSA

El proyecto interdisciplinario y transversal se inició con el abordaje en formato pareja pedagógica con docente de Literatura (Valeria Mikolaitis) e intérprete LSA áulica (Anaía Cardoso) para la participación del proyecto “Identidad y Pertenencia en LSA” con el curso 4° 3° turno tarde en la Feria de Ciencias e innovación educativa en CABA, también conocida como Innova. Luego continuó con la propuesta de un trabajo colaborativo entre cuatro docentes de cuarto año de estudiantes sordos e hipoacúsicos de las siguientes materias: Literatura (Valeria Mikolaitis), Historia (María José Núñez), Artes Visuales (María Guerrieri) y Lengua de Señas Argentina (Raquel Lemme) sobre el abordaje de arte y periodismo con enfoque en derechos humanos y con perspectiva de persona sorda. Los estudiantes sordos que participaron durante todo el proyecto fueron del curso de 4° 3° Turno Tarde y el curso de 4° 3° Turno Mañana en algunas actividades.

El área temática del proyecto es Educación y Memoria. Se abordó la identidad y la pertenencia a la comunidad sorda



LSA

desde un enfoque de derechos humanos de manera interdisciplinar. El proyecto consistió en concientizar a la sociedad en general acerca de la comunidad sorda y, simultáneamente, fortalecer la identidad y pertenencia de la comunidad sorda. De este modo, el aporte es contribuir a la construcción de una sociedad diversa, respetuosa e igualitaria.

La situación problemática es el “paradigma de la normalidad” dado por las personas oyentes, quienes por conformar una mayoría legitiman una supremacía hacia quienes son “diferentes” por ser personas sordas e hipoacúsicas. El problema justamente es cómo realizar la deconstrucción del paradigma de la normalidad a través del sentido de identidad y pertenencia a la comunidad sorda a través de campañas de concientización para la construcción de sociedades diversas y respetuosas. Las preguntas son: ¿cómo se construye la identidad y el sentido de pertenencia a la comunidad sorda? ¿Cómo difundir mensajes, inquietudes, preguntas, interpelaciones mediante el uso de las TIC a través de la Lengua de Señas Argentina (LSA) como forma de comunicación identitaria de la comunidad sorda?

El proyecto “Identidad y Pertenencia en LSA”, que se centró en la igualdad y las diferencias, intenta contribuir a la construcción de una sociedad diversa, respetuosa e igualitaria a partir de tres **contenidos curriculares** principales:

- La sociedad y la cultura como lugares de la diversidad.
- Las identidades individuales y grupales como productos de una construcción histórica y social.
- El reconocimiento y la valoración de identidades para el fortalecimiento del sentido de pertenencia a la comunidad sorda.

Los **objetivos** del proyecto Identidad y Pertenencia en LSA son:

- Comprender que las diferencias entre grupos sociales constituyen una posibilidad de enriquecimiento y de construcción de sociedades más justas.
- Identificar situaciones complejas y problemáticas de la comunidad sorda en las cuales se vulneran derechos humanos.
- Comprender el tema de la identidad y la diversidad que se encuentra atravesado por múltiples dimensiones.
- Reconocer y valorar las diferencias.
- Promover a los estudiantes como prosumidores para la realización de producciones digitales a través del trabajo colaborativo mediante el uso de las TIC con la finalidad de realizar una campaña de concientización sobre la identidad y pertenencia a la comunidad sorda.

• **24 de Marzo 2021**

La propuesta disparadora consistió en compartir el enlace del video realizado por el 24 de Marzo del año 2021 en LSA. Homenaje a Tita Roseblatt, Madre de Plaza de Mayo Línea Fundadora. Madre de Mirta Schwalb, quien fue estudiante de la escuela “Gabriela Mistral” y está desaparecida desde el 18 de mayo 1978 durante la última dictadura cívico militar.

En el año 2018 construimos y colocamos una baldosa en memoria de Mirta Schwalb y estuvieron presentes sus familiares, Tita entre ellos, y organismos de derechos humanos. Los estudiantes participantes estaban en primer año en el momento de esa actividad. El 7 de octubre del 2020 Tita Roseblatt murió a los 84 años por COVID. Entonces, se compartió el video a toda la escuela a través de la página web ins-

titucional y, de esta manera, difundir la LSA a través de cortometrajes accesibles a la comunidad sorda.

• **#Plantamos Memoria (marzo 2021)**

Propuesta de participación Plantamos Memoria. Se les explicó durante las clases presenciales la invitación voluntaria para participar en Plantamos Memoria propuesto por Abuelas y Madres de Plaza de Mayo junto a organismos de derechos humanos, que consistía en plantar una semilla en una maceta durante el mes de marzo y sacar una foto para difundirla por redes sociales a 45 años del último golpe cívico militar. Se les mostró y compartió el flyer explicando la consigna y se envió por mail y whatsapp una imagen de referencia.

La fotografía fue tomada por una persona que trabaja en la Secretaría de la escuela en el turno tarde y se dedica a la fotografía. La imagen fue realizada durante el homenaje con una maceta y un dibujo de Plantamos Memoria por el 24 de marzo 2021, que se dispuso junto a la baldosa de Mirta Schwalb que se encuentra sobre la vereda de la escuela.

• **Periódico de Ana Frank, “la ilusión del rubio” e historias de vida**

La forma de trabajo colaborativa entre docentes e intérpretes LSA se dio durante todo el proyecto en lo que Peter Sloep y Adriana Berlanga Heerlen (2011: 56) denominan como Redes de aprendizaje: “son entornos de aprendizaje en línea que ayudan a los participantes a desarrollar sus competencias colaborando y compartiendo información”. La manera de comunicación más eficiente que tuvimos fue a través de whatsapp y el envío de materiales a través de mail y drive.

La participación en el Periódico Ana Frank con el curso 4° 3° TM fue con investigaciones periodísticas de distintas temáticas vinculadas a derechos humanos del curso de estudiantes de 4° 3° TT. De los siete estudiantes, cinco quisieron realizar videos sobre el tema investigado y elegido por ellos: 1) 24 de marzo, golpe cívico militar; 2) Plantamos Memoria; 3) Malvinas; 4) Seguridad vial con perspectiva de persona sorda; 5) Biografía de Ana Frank. Tuvo como primera etapa el envío de los videos; luego de hablar con la asesora pedagógica de sordos e intérpretes, se les propuso a los estudiantes que se comunicaran con su docente de LSA a través de videollamadas para practicar y mejorar los videos.

El sistema bimodal si bien permite la comunicación virtual también tiene los inconvenientes de coordinar disponibilidades de días y horarios entre estudiantes y docentes. La propuesta de participar con videos en LSA para este grupo fue muy bien receptada por el curso de 4° 3° TT, contemplando que no siempre los estudiantes sordos tienen la voluntad de realizar cortometrajes ya que la exposición es muy grande. Luego de varios ensayos se editaron tres cortometrajes que formaron parte del Periódico GM en LSA 2021, con producciones de estudiantes sordos de cuarto año tanto en formato escrito como con el enlace de los tres audiovisuales accesibles: en LSA, subtítulos y con el audio de intérprete LSA. Cada uno de los videos fue socializado y dado como “regalo pedagógico” a Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, Museo de Malvinas y Museo de Ana Frank en Argentina. A fines de noviembre nos comunicaron del Concurso Hacerlo Corto que “Plantamos Memoria en LSA” había quedado seleccionado para la muestra del Festival de cine.

- **“La ilusión del rubio” accesible en LSA**

“La ilusión del rubio” es una obra de teatro escrita por Santiago San Paulo, dirigida por Gastón Marioni y con la actuación de Martín Slipak. Se estrenó en el Teatro Nacional Cervantes el 15 de enero del 2021. La historia de la obra es sobre Facundo Rivera Alegre, un joven cordobés desaparecido en la ciudad de Córdoba el domingo 19 de febrero de 2012 a los 19 años de edad. En 2015 la justicia en un juicio lleno de irregularidades dictó sentencia estableciendo como culpable a un joven del barrio Maldonado de Córdoba. Hasta la actualidad Facundo Rivera Alegre continúa desaparecido y su familia continúa buscándolo.

La obra de teatro se filmó en LSA para que fuera accesible a personas sordas a través del programa TNC accesible que junto con la Dirección Nacional de Innovación Cultural del Ministerio de Cultura de la Nación articulan el programa para la accesibilidad de obras de teatro para personas con discapacidad.

El Teatro Cervantes publicó en YouTube la obra de teatro “La ilusión del rubio” filmada y estrenada el 15 de enero de 2021. La versión de “La ilusión del rubio en LSA” el 6 de abril 2021 con Yomike González, el actor señante. La propuesta para participar de un encuentro con actores, director e integrantes de TNC accesible surgió desde el mes de abril de 2021 de María Guerrieri, profesora de Artes Visuales a la que nos sumamos Literatura, Historia y Teatro. La actividad consistió en un encuentro con todos los estudiantes oyentes, sordos e hipoacúsicos de cuarto año de la Escuela Gabriela Mistral.

La idea era que los estudiantes visualizaran el video de la obra de teatro en modalidad para oyentes o en LSA y luego realizar el encuentro virtual para dialogar sobre la temática de la obra de teatro de la desapa-

rición de personas en democracia y el proyecto TNC accesible. El encuentro se realizó el miércoles 23 de junio 2021 junto a tres docentes (Artes visuales, Teatro e Historia), dos intérpretes, el elenco de la obra “La ilusión del rubio”, integrantes de TNC accesible junto a estudiantes oyentes, sordos e hipoacúsicos de cuarto año donde pudieron realizar preguntas y establecer diálogo e intercambio entre los participantes. Los estudiantes sordos realizaron un collage de fotos en Canva donde indagaron sobre la propia identidad y lo que querían compartir de su propia identidad con otras personas. El collage se subió a un Padlet y se compartió con docentes, intérpretes y estudiantes participantes.

- **Feria Innova y feria nacional de ciencias y tecnologías año 2021**

Silvina Casablancas (2017: 25) en el libro *Educación en la era digital* plantea que tenemos que hacer un pasaje de las TIC (tecnologías orientadas a la información y a la comunicación) a las TAC: “Tecnologías que propicien Aprendizajes y posibiliten generar Conocimientos situados en el paradigma del aprendizaje para la comprensión, significativo, valioso y genuino para niños, niñas y jóvenes”.

La participación en Innova se hizo de manera presencial en el Planetario el 24 de septiembre de 2021, junto con otras escuelas de nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires. El cortometraje “Escuela Gabriela Mistral en LSA. Año 2021” se construyó a partir de las TAC y se realizó en LSA para difundir la lengua natural de la comunidad sorda argentina donde los estudiantes sordos cuentan cómo es ser estudiante sordo en una escuela secundaria pública porteña que tiene la particularidad de tener dos modalidades: estudiantes sordos y estudiantes oyentes en la misma escuela.



El video finaliza con el reclamo histórico de la Ley Federal LSA y la muestra de los pañuelos azules que representan la lucha de la comunidad sorda argentina.

En el encuentro de Innova fueron de visita estudiantes de escuelas públicas de nivel primario y hubo un momento en que al aire libre le dieron la oportunidad a nuestros estudiantes para que cuenten su proyecto, que finalizó con la enseñanza del abecedario en LSA, el cual fue aprendido por todas las personas oyentes que se encontraban en la Feria. Fue un recuerdo inolvidable que quedará en estudiantes, docentes e intérpretes LSA que estuvimos esa tarde en el Planetario. Para quienes quieran aprenderlo les compartimos un video del abecedario en LSA que hizo un estudiante sordo del Mistral durante el año 2020 en plena pandemia.

En el mes de octubre nos comunicaron que pasamos a la Feria Nacional de Ciencia y Tecnología, que al igual que el año 2020 por cuestiones de contexto sanitario se realizó de manera virtual, y a partir del 9 de diciembre 2021 cientos de escuelas de la Argentina de todos los niveles y modalidades presentaron sus proyectos pedagógicos. El espacio de muestra de los trabajos de investigación científica escolar seleccionados puede recorrerse a partir del siguiente enlace: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secretaria-de-educacion/ferias-ciencias/trabajos2021>

- **En un futuro cercano**

El proyecto continuará en el año 2022 mediante el trabajo de pareja pedagógica con Literatura (Valeria Mikolaitis) y Analía Cardoso (Intérprete LSA y Profesora Especial en Discapacitados de la Audición, la Voz y el Lenguaje) para participar en la Feria Innova 2022 con la Ley Federal LSA y la difusión de material audiovisual para la promoción y difusión de la LSA.

También nos espera un nuevo desafío que será volver a participar en Jóvenes y Memoria con estudiantes sordos,

como lo hicimos en el año 2018 para viajar a Chapadmalal y continuar con la difusión de la LSA en el encuentro junto a estudiantes y docentes de nivel secundario que participan de ese programa educativo tan necesario e imprescindible para nuestras escuelas secundarias.

Conclusiones

“La documentación de experiencias educativas supone una actitud retrospectiva y consiste en la sistematización de información y evidencias relevantes que den cuenta –de la manera más clara y completa que sea posible– de actividades ya realizadas y/o en proceso.” (Libedinsky, 2014: 12.)

Para realizar la escritura de la crónica narrativa de la experiencia interdisciplinaria desarrollada desde marzo a diciembre 2021 junto a estudiantes sordos e hipoacúsicos de cuarto año de la Escuela “Gabriela Mistral”, se requirió de una actitud retrospectiva y sistematización de la información como puntos clave para que la crónica fuera factible no solo de haberla realizado sino de escribir, organizar y seleccionar el material adecuado. El trabajo colaborativo entre docentes, intérpretes LSA y la asesora pedagógica de estudiantes sordos es indispensable para establecer redes de aprendizajes como también para la modalidad de pareja pedagógica.

La integración de las tecnologías educativas como TAC en las propuestas hacia los estudiantes como prosumidores forma parte de la construcción de buenas prácticas docentes y de la transformación pedagógica en las escuelas. La realización de actividades de encuentro entre estudiantes sordos y oyentes es uno de los caminos para generar escuelas inclusivas con perspectiva en derechos humanos, empatía y concientización de la necesidad de luchar por los derechos de las personas con discapacidad y actuar en consecuencia ante las vulneraciones.

Finalizo con la solidaridad y acompañamiento hacia la lu-

LSA

cha de la comunidad educativa que desde inicios del mes de diciembre 2021 exige que estudiantes con discapacidad mayores de 22 años puedan continuar en las escuelas porteñas de modalidad especial. En palabras de Jorge Godoy (Secretario de Educación Especial UTE): “egresar implica que haya una trayectoria de seguimiento como lo dice la Resolución 155, una trayectoria de seguimiento en la forma-

ción permanente de adultos. Una trayectoria que acompañe la inclusión laboral. Una trayectoria que haga que se cumpla con el cupo laboral para personas con discapacidad”.

Me despido con la esperanza de que en nuestra escuela pública haya más proyectos educativos colectivos como un acto político. //

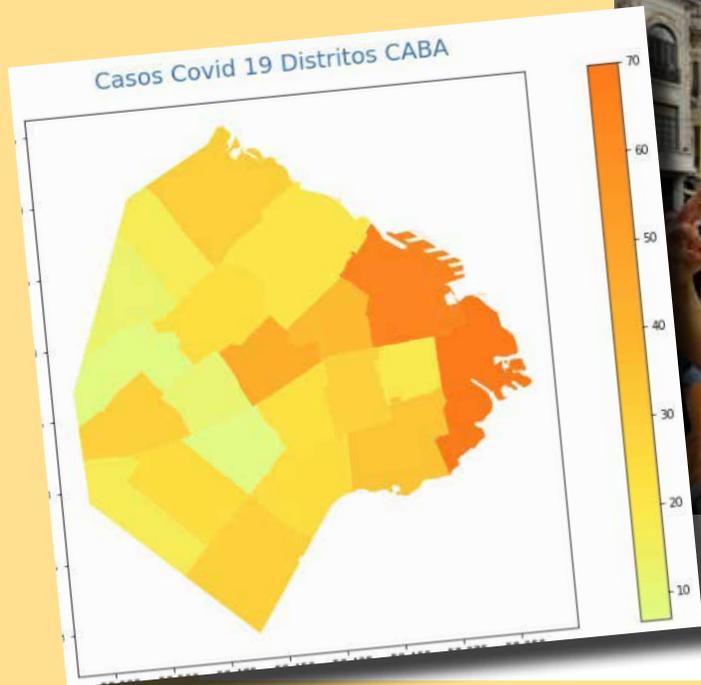
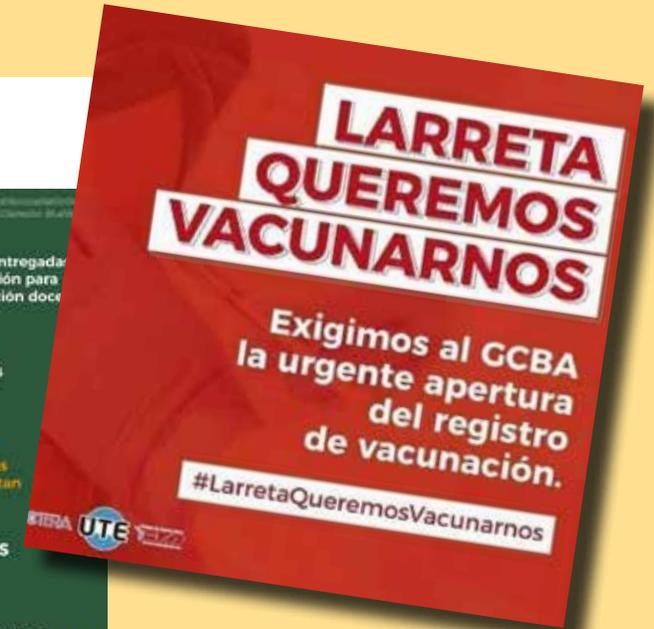


Referencias bibliográficas

- Área Moreira, M. (2017). *La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg* en *Relatec* Vol. 16. Núm. 2. Monográfico: De los libros de texto a los materiales didácticos. pp. 13-28. Recuperado de: <https://relatec.unex.es/articulo/view/3083>
- Casablancas, S. (2017). *No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital*. En Sevilla, H, Tarasow, F. y Luna, M. (coord.) *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (p. 17-33). Editorial Pandora: Guadalajara. México. Disponible en: http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar_en_la_era_digital.pdf
- Libedinsky, M. (2014). *Diseño de secuencias de aprendizaje basadas en género*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/261796097_Diseño_de_secuencias_de_actividades_de_aprendizaje_basadas_en_generos
- Sloep, P. y Berlanga, A. (2011). *Redes de aprendizaje, aprendizaje en red*. En *Revista Comunicar* 37. Vol. 19. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/indice/abstract.php?numero=37-2011-07>

VACUNACIÓN

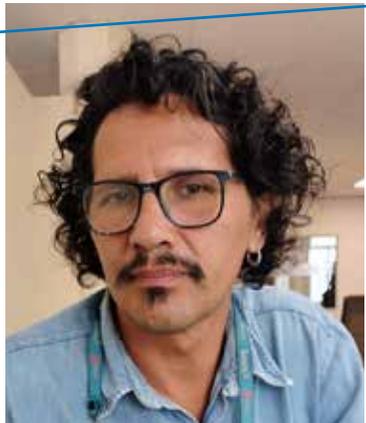
En el inicio de 2021, la CTERA planteó la necesidad de vacunar contra el COVID-19 a los docentes del país antes del comienzo del ciclo lectivo. Ante el acuerdo con el Estado Nacional, desde UTE se realizó una campaña exigiendo la vacunación docente en CABA. Gracias a los reclamos, en mayo comenzó el proceso de vacunación.



CASOS DE COVID - 19

Desde la Secretaría de CyMAT junto a la Secretaría Gremial y la Secretaría de Salud, se hizo un registro de los casos de COVID-19 reportados en las escuelas y se elaboró un mapa que permitía visualizar las zonas de transmisión comunitaria del virus y con mayor cantidad de casos. Esta información se hizo pública a través de las redes sociales del sindicato y los medios de comunicación, y con acciones político sindicales como semaforazos en distintos puntos de la ciudad.

VI Encuentro | Marzo de 2022



Esteban Sotile

Esta publicación sindical y este capítulo en particular recupera diferentes experiencias de docentes de los distintos niveles. A través de ellos, entramos en las aulas y en los debates que forman parte de nuestro trabajo y dan prueba que lxs docentes y el estudiantado somos capaces de producir conocimiento en este campo de disputa que es la escuela.

Entramos así en la Cátedra Libre Paulo Freire que nació hace quince años y generó en ese entonces un espacio de reflexión que recorrió profesorados, barrios y escuelas. Las compañeras Irina Garbus, Silvia Storino y Marcela Terry relatan un escrito a varias voces, hacen un ejercicio de memoria de una experiencia de formación “in situ” que expresó un saber pedagógico-sindical, colectivo en el contexto de gobiernos populares en América Latina.

Entre esas lecturas Martín Coldman relata su experiencia en esa Cátedra Libre. El autor hace una relectura del legado freireano a través de los textos abordados esos años con docentes de la ciudad. Retoma a Freire en ese aspecto que invita a pensarnos en tanto comunidades que alojan los cimientos de lo colectivo. Somos seres de esperanza y eso es retomado en esa búsqueda del “inédito viable” de la docencia en tanto trabajos intelectuales críticos.

Así pasamos a un momento sublime en la historia del movimiento obrero: El Cordobazo. Las primeras palabras con las que Paulo Freire encabeza la primera edición en español de la *Pedagogía del oprimido* está fechada en Santiago de Chile en el otoño de 1969, exactamente en el año del Cordobazo. Carlos Monestés retoma y abre ideas del pedagogo mientras regresa a los sucesos de ese movimiento político y social a través de sus registros, su militancia estudiantil y una entrevista a Graciela Strada docente y cofundadora de los primeros sindicatos universitarios en la facultad de Filosofía y Humanidades. La ponencia rescata la universalidad del gran pedagogo y el paralelismo con las luchas en el Cordobazo.

Así vincula a Freire con esa América Latina insurgente donde obreros organizados y estudiantes luchan para romper con las estructuras que oprimen.

Evelina Zeballos era una directora de “la Indira”, escuela primaria que quiere ser cerrada por la gestión macrista, una docente comprometida en “construir comunidad” (2011). En este escrito recupera lecturas, acciones y autorías grupales, individuales y colectivas. Su experiencia y sus diálogos con Valeria Fadel, docente de teatro de la escuela con quien compartió varias travesías. Aquí se ocupa de la invitación a integrar un grupo de Teatro del Oprimido. Después de casi una década escribe relejendo a Augusto Boal, a Freire en la *Pedagogía del Oprimido*, relejendo registros escritos y visuales de una travesía-participación en el Festival Internacional de Teatro Comunitario Enlapola, Chile 2011. La obra es una invitación a que los espectadores sean protagonistas proponiendo el diálogo como eje”.

Y con Javier Mazzocoli, volvemos al presente a reflexionar sobre mitos, problemáticas, restricciones y deficiencias que quedaron al descubierto a partir de la propagación de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) y de la pandemia transitada a nivel @global que puso el foco en el sistema educativo. Para iniciar el recorrido la ponencia intenta desarmar algunos argumentos registrados en el discurso neoliberal; analiza las categorías organización, integración y uso del tiempo escolar; reflexiona sobre el currículum y las estrategias didácticas; aborda cuestiones estructurales y organizacionales; observa el problema de la brecha digital. En sus conclusiones, recomienda estrategias para profundizar los debates y aprovechar la oportunidad de repensar al sistema educativo. //

Esteban Sotile

Secretaría de Educación Superior



Cátedra Libre Paulo Freire. Fotografía panorámica.

Palabras Clave

Legado freireano.

Experiencia de formación "in situ".

Pensamiento latinoamericano.

Saber pedagógico-sindical.

Alfabetización.

Educación Primaria // Educación Superior //

La Cátedra Libre Paulo Freire, relato de una experiencia pedagógico-sindical

IRINA GARBUS*, SILVIA STORINO** Y MARCELA TERRY***



“¿Como pensamos la escuela?

Para nosotros la escuela es un lugar de construcción de derechos y un territorio de intervención política (...)

La escuela es ese lugar donde aprender cómo hacemos para que esos derechos que están en leyes y en la Constitución se hagan realidad, a quiénes se lo tenemos que reclamar, cómo, con qué alianzas, con qué dispositivos.”

Stella Maldonado

Un proyecto político emancipador. Comprender y comprendernos en el mundo

Es esta una escritura a varias voces, las que deciden no unificarse ni homogenizarse en el registro de manera de recuperar la experiencia de la Cátedra Libre Paulo Freire que la Unión de Trabajadores de la Educación ha llevado adelante. Una experiencia de formación iniciada en profesorado de formación docente a partir del año 2007 y que luego se dedicara a recorrer los barrios, escuelas y organizaciones sociales de la Ciudad de Buenos Aires.

Este año 2021 recordamos los 100 años del natalicio de Paulo Freire, la ocasión nos alienta a repensar y recuperar las ideas, experiencias y recuerdos que esta Cátedra ha dejado en quienes fuimos parte de ella como un espacio que contuvo, en sí mismo, algunas notas propias de otros

espacios formativos y que convocó a un grupo de compañeras y compañeros al trabajo en el área de la formación en el Sindicato, vinculando la formación sindical, la formación política y la formación pedagógica. El pensamiento y el trabajo militante de Freire nos brinda una gran oportunidad para que esta trama, lejos de comprenderse diferenciadamente, se asuma en su enorme riqueza: nos ayuda a leer el mundo y la acción sindical (y viceversa), sus interrelaciones, sus particularidades y complejidades.

En este sentido, compartimos la perspectiva freireana de que toda pedagogía asume un proyecto político que le es propio, no solo por acuerdo con sus principios sino porque todo proyecto político exige, en sí mismo, una forma pedagógica, un posicionamiento acerca de cómo las mujeres y los hombres nos formamos para hacer realidad ese proyecto, en un proceso que permite comprender y compren-

* Maestra de Grado. Coordinadora de la Cátedra Libre Paulo Freire de UTE. Secretaria de Educación de UTE.

** Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Docente de Educación Superior. Vicerrectora UNPAZ. Profesora invitada de la Cátedra Freire.

*** Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Directora de Prof. Universitarios de Educación Especial, UNPAZ. Profesora de la Cátedra Freire.



Irina Garbus



Silvia Storino



Marcela Terry

ernos en el mundo, que supone unas lógicas de conocer y apropiarnos de ese conocimiento para modificarlo. Un proyecto político emancipador requiere y exige una pedagogía que acompañe a hombres y mujeres en ese camino liberador desde la reflexión profunda y la construcción e intercambio de conocimientos necesarios.

El camino hacia un proyecto de sociedad más justa y más humana está lleno de sinuosidades que se expresan en las disputas que trabajadoras y trabajadores llevamos adelante. Así, en nuestro caso, la lucha sindical es también lucha por una pedagogía que, democratizando el acceso y la producción de culturas y saberes, construya, amplíe y enriquezca el proyecto político cultural que podemos entre todas y todos generar. En este sentido, la Cátedra Libre Paulo Freire puede pensarse como la expresión de estas convicciones; como tal, se inscribe en ciertas tradiciones existentes pero a la vez produce otros rasgos inéditos que surgen de la lectura atenta a las condiciones particulares de la docencia de CABA, vinculadas al año de surgimiento de la Cátedra y que se expresaba en la incorporación al trabajo de nuevas generaciones de docentes. En palabras de Irina Garbus:

En el año 2005 la histórica lucha de UTE y CTERA por la recuperación de la ley jubilatoria se hace realidad en el contexto de la "Década ganada". Eso habilita el ingreso a trabajar en la escuela pública a muchxs maestros y profesores, recién egresadxs; se percibía entonces un distanciamiento generacional. La transmisión de cierta autopercepción o "mística docente" y de un "saber hacer" en el trabajo se había desmembrado, erosionado. A muchos maestrxs jóvenes y estudiantes de profesorado y universitarios nos guiaba una experiencia previa: las cátedras libres de fines de los 90, en la Universidad, que leyendo la experiencia de las Cátedra Nacionales (1968-1979) llevaron adelante la Cátedra libre Che Guevara, las cátedras de Derechos Humanos, los seminarios sobre terrorismo de Estado, y otros que conformaron un espacio de intercambio, de praxis académica y política entre

generaciones, que entendimos que podía repensarse en los sindicatos y profesorados.

Para esto, nuestro Sindicato nos abrió las puertas y en 2007 la Cátedra llegó para conjugar estas dos experiencias. La de un saber-hacer, que la escuela lxs maestrxs y profesorxs producimos en la experiencia, transmitido a las nuevas generaciones de maestros ingresantes, estudiantes de los profesorados. Y la de las cátedras libres como propuesta de intercambio académico y militante. Ambos procesos se habían visto condicionados por la implementación de políticas neoliberales que afectaban no solo el recambio generacional, sino también el modo de hacer docencia, de hacer escuela, muy alejados del concepto de Patria, inclusión, emancipación.

La Cátedra surgió promoviendo desde sus orígenes el reconocimiento de un saber pedagógico-sindical de la CTERA y de la UTE, un saber "hacer escuela" y un saber como organización de los trabajadores, en un momento histórico de mucho debate, en el que la Argentina se abría camino para salir del proyecto neoliberal que la agobiaba desde la dictadura militar, a la vez que resurgía la esperanza en América Latina también de la mano de gobiernos populares.

Transcribimos un fragmento de una de las convocatorias de la Cátedra, en septiembre del año 2011, desde el Centro de Formación Profesional N° 14, Instituto Maestro «Cacho Carranza», Secretaría de Educación y Estadística, UTE - CTERA - CTA:

La Cátedra Libre "Paulo Freire" se realiza desde hace cinco años en Escuelas Normales de Formación Docente de nuestra ciudad.

Buscamos generar espacios de producción teórica, recuperación de experiencias pedagógicas, debate y construcción colectiva de propuestas de intervención educativa a partir de la "conversación" con Paulo Frei-

re. Recuperar su voz (que tantas veces intentaron silenciar) en un intento por alzar nuestras voces como educadores, en un intento por escuchar las de los estudiantes, las de nuestras comunidades. Voces en la búsqueda de un diálogo que nos permita producir conocimientos y producirnos como humanos, desde la firme convicción de que “no hay pensamiento aislado así como no hay hombre aislado” (Freire, P.: 1973). (Disponible en: <https://ute.org.ar/catedra-libre-qpaulo-freireq-pensamiento-latinoamericano-y-educacion/>)

Hoy, una vez más, Freire se presenta como referente y como oportunidad. Leído, pensado y compartido por diversas generaciones de trabajadores de la educación, el pensamiento y la práctica de Freire son en sí mismos un modo de pensar y pensarnos atravesados por los años y por las discusiones que cada etapa histórica trajo consigo. La vigencia del pensamiento de Freire se comprende por su atenta inquietud por seguir interrogando la realidad desde las preguntas de cada etapa; sus primeros libros que se inscriben en las luchas por la liberación de América Latina, los movimientos políticos populares y los sueños de un Tercer Mundo que se sueña independiente del colonialismo y el imperio.

La avanzada de las dictaduras, las resistencias del exilio, la continuidad de los proyectos de derecha iniciados por estas dictaduras en los gobiernos neoliberales de los años noventa, vuelven sustantiva la

Como docentes y como trabajadores, compromiso de resistencia y lucha

Una escena en un encuentro en una escuela de Lugano, en Ciudad de Buenos Aires, nos muestra la fuerza de estos intercambios en la Cátedra Freire. Angélica Graciano, secretaria General de UTE (en ese momento, secretaria de Educación del Sindicato), trabajaba frente a un nutrido grupo de docentes sobre el sistema de protección de derechos de infancia y la constitución de redes para promover ese derecho. Centralmente, la potencia de lxs docentes para constituirse en nudos centrales de esos entramados y el reconocimiento de las organizaciones.

Ante esto, una jovencísima maestra de Educación Inicial le pregunta: –Y entonces, ¿por qué a veces somos tan desvalorizados por los medios? Angélica responde: –Justamente, nos atacan, te lo digo con treinta y pico de años de maestra, porque nosotras (las docentes) somos las que logramos a lo largo de todos estos años, las que estuvimos antes que nosotras, las del paro del '88, las primeras maestras que pararon en San Luis cuando no les pagaban, las que le hicieron el paro a la dictadura, nosotras logramos que el sistema educativo esté en pie. Si ganara la campaña de desprestigio, la derecha avanzaría sobre la escuela pública. Por eso es tan importante nuestra lucha y nuestro lugar.

La joven replica: –Somos la última trinchera.

La respuesta logra en medio minuto entrelazar política, pedagogía y experiencia, otorgando sentido. La réplica incorpora el compromiso de resistencia y lucha.

(Desgrabación del Encuentro de la Cátedra Freire, 8 de julio de 2017.)

* * *

Pensarnos como docentes-trabajadores del conocimiento y la cultura-sujetos políticos. Este es el eje que vertebró la experiencia de la Cátedra. En uno de los encuentros, Carlos Ruiz realizó esta clara síntesis: “Lo que nosotros tenemos que lograr, es que los sectores populares tengan más escuelas, más tiempo, que sus docentes tengan mejores condiciones de enseñanza. Que la escuela que está situada en estos sectores no sea la más pobre del distrito. Que tengan vidrios y no cartones. O sea, tenemos que luchar para que los que tienen menos, tengan más. Y lo tenemos que luchar desde nuestra doble pertenencia de educadores y de trabajadores. Ambas están encaminadas a transformar esta sociedad. Como trabajadores y como educadores. Me siento muy a gusto en esta Cátedra, viendo que Freire es retomado por las nuevas generaciones y ligado a la actividad sindical. Lo ubica donde siempre quiso estar Freire, con los trabajadores.”

(Carlos Ruiz, Clase abierta de la Cátedra Freire en el Normal 8, encuentro apertura 27 de agosto 2010.)

voz de Paulo en *Pedagogía de la esperanza*. Cuando se decreta el fin de las ideologías, él nos señala la esperanza como necesidad política activa y alerta. Si para las viejas generaciones de maestras y maestros *Pedagogía del oprimido* se leyó por fuera de los circuitos académicos y formativos, *La pedagogía de la esperanza, ese reencuentro con la pedagogía del oprimido* que Freire plantea veinte años después, se lee en los encuentros de los trabajadores de la educación que resisten el ajuste y la pauperización de la escuela pública. Pero es, sin duda, el Freire de *Cartas a aquellos que se atreven a enseñar* y aquel de *El grito manso*, junto con el de *Pedagogía de la indignación*, los que vuelven a convocar a los lectores de las nuevas generaciones.

Leemos a Freire y seguiremos haciéndolo en general por fuera de los circuitos académicos y de formación oficial, desde experiencias y edades distintas, su palabra continúa entrelazando espacios sindicales, políticos y académicos abiertos a la reflexión crítica y la pregunta.

Así la Cátedra se ha ido construyendo en el cruce heterógeno de saberes, experiencias, recorridos y búsquedas de una generación de maestras y maestros que militaban en el Sindicato, y que se proponía también incorporar a esas nuevas generaciones al espacio formativo para trazar un puente que pudiera revincular experiencias pasadas con las del presente, tan necesario para continuar y renovar las luchas y los modos de pensar la escuela y fortalecerla.

Dirigentes de UTE y de CTERA junto a referentes académicos, pedagógicos y político-sociales pusieron su saber y su experiencia a disposición de este proceso. No alcanzan las palabras para agradecer su acompañamiento, su participación y la disposición a compartir conocimientos, his-

toria, discusiones político pedagógicas con apertura y generosidad.

Pensarnos colectivamente como docentes, como trabajadores, como sujetos políticos en un espacio de formación de la Secretaría de Educación de UTE, nuestro Sindicato fue el organizador de este enorme proyecto.

Porque, como nos planteaba nuestra querida referente Stella Maldonado en la clase abierta de la Cátedra Freire, apertura en el Normal 1, en abril de 2010: Muchas veces “nosotrxs no nos damos cuenta de nuestro papel, aunque el enemigo sí. ¿Cuántas veces no tomamos conciencia de que el solo hecho de enseñar a leer y a escribir, así liso y llano, implica que las compañeras y compañeros desde la infancia se hagan de las herramientas simbólicas que luego le permitan construir aquellos lugares de disputa del poder? (...)”

“En la Ciudad de Buenos Aires, particularmente en estos momentos, ‘no hay nada más revolucionario que enseñar’.”

Cuando la cátedra no es dar clase, o cuando la pregunta ordena un desafío conceptual

La formación pedagógica en el Sindicato siempre ha tenido y tendrá una enorme potencia de inventiva y creación. Varias propuestas caracterizan a la UTE como un Sindicato siempre preocupado porque los trabajadores y trabajadoras de la educación encuentren y generen espacios de intercambio y reflexión que les permita construir nuevos saberes sobre su trabajo y fortalezcan su identidad y sus posibilidades de participación y lucha; la formación sindical, el CFP, este XXVI Congreso Pedagógico que favorece e impulsa que este escrito se produzca, es el motor

necesario para que las experiencias, discusiones y preocupaciones de los trabajadores y trabajadoras de la Ciudad encuentren un espacio para su producción escrita, para darse el tiempo (como lo hacemos nosotras en este momento) de dialogar, intercambiar, discutir y ordenar esas ideas y, como toda escritura, producir otras nuevas en una autoría interesantemente colectiva. La Cátedra Abierta también ha sido un espacio de originalidad para la formación entre maestras y maestros.

La palabra del filósofo Rubén Dri nos interpelaba: “El saber da poder. El profesor sabe, tiene poder. El alumno no sabe, no tiene poder. El único poder que se conoce es el poder de dominación. El profesor da órdenes sobre lo que se debe hacer. Determina cuáles son las condiciones para aprobar la materia, cuál debe ser el comportamiento en el aula, cuáles son las lecturas que se deben realizar. De esa manera se bloquea el proceso de subjetualización, pues se reproduce la relación señor-siervo que es un verdadero callejón sin salida. El profesor debe tener conciencia que el saber no es propiedad exclusiva suya, pues está repartido, y el acto pedagógico es una intercomunicación de saberes.” (“Aspectos de la relación pedagógica”, artículo del compañero filósofo Rubén Dri para la Cátedra Libre “Paulo Freire”, abril de 2011.)

Desde esta perspectiva dialógica se planificaba la Cátedra cada cuatrimestre, con dos tipos de encuentros: los espacios de las “clases abiertas”, con referentes invitados con quienes se intercambiaba y discutía; y los espacios de “lectura de Freire”, como procesos de lectura y reflexión colectiva.

La invitación a ser parte de los paneles que iniciaban algún tema o promovían alguna reflexión venían acompañados de una pregunta que requería para su

abordaje más de una vuelta conceptual.

En este sentido la Cátedra de ninguna manera suponía "dar clase" de forma tradicional o exponer los aspectos centrales de algunos autores, en este caso de Freire, si esa es la imagen que alguien puede crearse de una cátedra con este nombre. Una pregunta, un interrogante, una problematización para desarrollar, para compartir, era un disparador para producir ideas para compartir. ¿Puede la escuela pública ser una escuela popular? ¿Es posible renovar en la escuela el vínculo con el conocimiento? ¿Qué significa hoy "educar para la libertad"? ¿Cómo leer desde Freire las políticas educativas? ¿Qué Estado para qué escuela? Y así un conjunto de desafíos que invitaban a desplegar un abanico de argumentos alrededor de las ideas que se intercambiaban con las compañeras y los compañeros del panel y luego con todo el grupo.

El esfuerzo conceptual se conjugaba con las escenas, los comentarios y los ejemplos que en la práctica cotidiana y en el comentario de la agenda del momento parecían posibles. De esta manera el tema de la jornada concentraba algunas reflexiones generales pero se enriquecía con las vivencias y experiencias que se tenían en diversas escuelas de la Ciudad; esas experiencias y percepciones traían nuevos interrogantes al tema a la vez que eran posibles de comprender y reinterpretar por lo planteado en el panel. En palabras de Silvia Storino:

Recuerdo haberme llevado de la Cátedra, a la que volvía año a año, interrogantes que hoy siguen siendo sumamente potentes de abordar. Las respuestas tentativas también ayudan a seguir produciendo colectivamente. Recuerdo un año que trabajamos dos cuestiones centrales, que ameritarían seguir pensándolas porque adquieren, con el paso de los años, una vigencia sustantiva: "la relación entre poder, sujeto y saber, amenazada por condiciones epocales y la necesidad de pensar la escuela como reconfiguración de lo público y como espacio de

fortalecimiento de la infancia y la adolescencia en tanto generación con propia voz".

Con respecto de la primera cuestión, el mercado iba imponiendo una relación de deterioro del saber y del conocimiento como modo de vinculación crítica con el mundo; el predominio de la opinión sobre el conocimiento, el proceso de desautorización creciente de las formas de autoridad/saber construidas históricamente (entre ellas, la docente), la espectacularización de las discusiones preanunciaban procesos culturales que hemos visto profundizarse. Por otra parte, ciertas teorías y corrientes que, de a poco, también impregnaban la conversación de docentes en las escuelas y que veíamos con franca preocupación: la desconfianza en que todos y todas, las niñas y los niños, pueden aprender; el predominio de explicaciones individuales para comprender los logros y también las dificultades en la apropiación de contenidos, la enseñanza entendida colectivamente vs la enseñanza entendida como tecnología capturada por los expertos (sean estos economistas o neurocientistas más recientemente). Discutíamos sobre la necesidad de visitar nuestras mejores tradiciones y seguir fortaleciendo la perspectiva de defensa del derecho al conocimiento en la escuela, como espacio privilegiado para la redistribución del mismo en el seno de la sociedad. Un conocimiento sustantivo y al servicio de mejores niveles de comprensión del mundo, injusto e inequitativo, necesario de transformar.

Con respecto del segundo tema analizábamos la enorme potencialidad de la escuela para posicionarse como espacio de reconfiguración de lo público que se enriquecía con el aporte y la participación social y comunitaria. Veíamos la necesidad de refundar las condiciones que hicieron que la escuela fuera la institución de mayor confianza social para proyectarla como oportunidad para que las generaciones se encontraran y dialogaran entre sí. En este sentido, entendíamos que la escuela tenía un estrecho vínculo histórico con la niñez que debía consolidarse

Cátedra Libre Paulo Freire
Diálogos con
Paulo Freire
Pedagogía, dimensiones y problemas

INICIO: Miércoles 7 de mayo, 18 hs.
Escuela Normal N° 11 - Deán Funes 1821
Frecuencia quincenal

1° Charla-debate: "Educar para la libertad"

DIALOGARÁN CON NOSOTROS:
Stella Maldonado
Secretaria General de CTERA
Rubén Dri
Filósofo

COORDINADA:
Irina Garbus
Coordinadora Directiva - UTE

CTERA UTE CTA



Cátedra Libre "Paulo Freire" -
Angélica Graciano, Mirta Torres y Marcela Terry
en Alfabetización



Distrito 15 y 16-

■ 2007 - Cátedra Libre "Paulo Freire"

y renovarse de manera que las aulas y los patios se abrieran a la oportunidad de que los niñas y los niños como generación de ruptura y en tanto emancipación, tuvieran la posibilidad de aportar su visión y su experiencia vital. En este sentido el diálogo entre generaciones se constituía en un verdadero diálogo freireano en el que todos y todas tenían algo para aprender y enseñar.

Alfabetización: un eje para pensar la enseñanza desde una perspectiva dialógica

En el recorrido de la Cátedra de todos estos años, como resultado de la necesidad de construir un espacio centrado en los procesos de enseñanza y sus políticas, optamos por el eje alfabetización como problemática central en todos los niveles y modalidades en la producción/promoción de ciudadanía y como una herramienta central en la democratización del acceso a la cultura letrada. Así diferenciamos la Cátedra en dos espacios: Pensamiento Latinoamericano y Educación y Alfabetización.

Esta comprensión sobre el lugar de la lectura y la escritura del mundo y la lectura y la escritura de la palabra en un proyecto político pedagógico emancipador confluyó, por un lado, con la preocupación por las dificultades en la enseñanza en el proceso de alfabetización que podíamos observar y compartir en nuestros ámbitos de trabajo y con otros compañeros; por otro lado, con la necesidad de profundizar la formación, de discutir propuestas y experiencias planteadas por las y los maestros y por aquellos que realizaban tareas de alfabetización en ámbitos sociales y comunitarios.

Este fue el punto de partida en el que siempre asumimos que la reflexión y el análisis sobre cómo enseñamos a leer y escribir supone la integración de saberes pedagógicos, políticos y didácticos. Es por ello que organizamos los encuentros en torno a tres certezas. Primero, todos pueden aprender a leer y a escribir. Dos, las condiciones para el acceso a la cultura letrada debe estar garantizado por el Es-

tado. Tres, nuestra tarea como educadores implica generar las situaciones y estrategias para que la alfabetización sea posible. Mirta Torres lo expresaba con vehemencia: "Nuestro trabajo tiene sentido. Pero de mala manera 'alguien' nos quiere inculcar una creencia: que a los chicos no les interesa lo que tenemos para enseñar. A los chicos sí les interesa. Lo que no les interesa, porque a mí tampoco me interesaría, es aquello que desconocen. Si nunca oí hablar del universo, si nunca oí hablar de los hermanos Grimm, ni siquiera sé si me gustan o no me gustan. Si nunca oí hablar de los huesos más largos del cuerpo humano... Nosotrxs como maestrxs tenemos la llave para poner en manos de los chicos qué hay adentro de los libros y de la cultura letrada." (Mirta Torres, clase abierta de la Cátedra Freire en el Normal 8, encuentro apertura 27 de agosto de 2010.)

Junto a esta característica distintiva, podemos agregar que la línea de alfabetización contempló la invitación y la participación no solo de maestras y maestros de escuelas sino también de todas y todos aquellos que llevarán adelante experiencias de alfabetización, de trabajo en torno a la lectura y la escritura en otros ámbitos como organizaciones sociales y comunitarias. De esta manera, el encuentro de los recorridos y experiencias que traían las y los participantes fue sumamente enriquecedor; implicó acercarse a otras maneras, otras posibilidades y otras inquietudes.

La propuesta buscó mirar y revisar las propias lecturas del mundo, las propias concepciones sobre la lectura y la escritura y visitar las propuestas y experiencias de alfabetización en las que participamos. Nos guiaron preguntas fundamentales, necesarias como qué es leer, qué es escribir, cómo enseñar, quién tiene la responsabilidad... Buscamos respuestas, provisionales muchas, en el compartir reflexiones y análisis, lecturas y conversaciones con invitados e invitadas que generosamente nos trajeron las últimas investigaciones, análisis de datos y de evaluaciones oficiales, los últimos textos y las preocupaciones en el área. //

Palabras Clave

Dispositivos de formación.

Legado freireano.

Politicidad de las prácticas pedagógicas.

Voces esperanzadas.

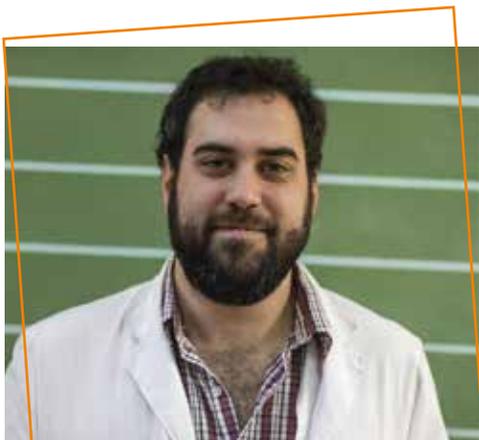
Diálogo entre docentes.

Educación Primaria // Educación Superior //

Las maestrxs:

trabajadorxs, intelectuales críticos y creadores del inédito viable

■ MARTÍN COLDMAN*



Martín Coldman

En el marco del XXVI Congreso Pedagógico de UTE - CTERA “Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores” y a 100 años del nacimiento de Paulo Freire, me propongo narrar una experiencia potente para mi formación docente (con la certeza de que la misma marcó también la trayectoria de muchos y muchas otras compañeras y compañeros) recuperando lo que fue la Cátedra Paulo Freire. Tomando aquella experiencia como una verdadera comunidad de lectores, productores y actores de la escuela pública y por ello, además de maestrxs, intelectuales críticos. Recuperar los dispositivos formativos y las experiencias como la Cátedra como la posibilidad real de hoy volver a tomar la iniciativa de crear el inédito viable.

Resulta fácil articular lo que fue la Cátedra Libre Paulo Freire (de ahora en más la Cátedra o CF) con la propuesta de este Congreso, porque naturalmente encontramos en ambas un potente legado freireano. En principio, los conceptos muy elaborados por el pedagogo brasileño que permanentemente recuperamos en nuestro sindicato, que son los de Colectivos/Comunidades haciendo y pensando la educación pública, fueron también piezas claves en el funcionamiento de la Cátedra. Allí podemos establecer un primer contacto que no es menor ni una cuestión de forma sino de fondo: pensar en comunidades y colectivos es uno de los primeros pasos que debemos dar a la hora de

comprender el funcionamiento de estos Congresos, las cátedras y el pensamiento freireano. La reflexión vale en tanto es compartida, es compañera, es con otrxs y de nada valen si se cierran en sí mismas. Hay una frase que siempre utilizamos y ya es muy conocida, pero vale para ilustrar el espíritu de la Cátedra, y es esta de Freire: “*Nadie se libera solo, nadie libera a otros, nos liberamos en comunión*”. De eso va el Congreso y la Cátedra, esa idea de comunión es la que da fuerza a trabajar en torno a “Colectivos y Comunidades que piensan y hacen la escuela pública”, porque la escuela pública la hacemos en comunión.

La Cátedra giró en torno a una necesidad que veíamos en nustrxs compañerxs: encontrarse, dar el debate, saber qué nos pasa y buscar, con disparadores, respuestas y reflexiones alrededor de la escuela, la tarea docente y nuestros pibes.

Entendíamos entonces la necesidad de ir escuela por escuela, casi como una peregrinación, con el objetivo de entrar en diálogo con quienes las hacen y piensan día a día. Claro, eso lo lográbamos a partir de ofrecer un dispositivo que llamamos Cátedra Libre Paulo Freire, y era el sindicato, UTE, ofreciendo un curso de formación “in situ”, de carácter libre (y profundamente militante) que además otorgaba puntaje a quienes se formaban. Ahora bien, ¿qué era lo que motivaba a maestrxs y maestros a quedarse a debatir después de

* Maestro de grado



Cátedra Libre "Paulo Freire" - Rubén Dri, Sandra Rodríguez de Fuentealba, Eduardo López, e Irina Garbus.



Cátedra Libre "Paulo Freire" - Silvia Almazán e Irina Garbus. Distrito 5to.

hora? Considero que era lo que ese dispositivo ofrecía: dar la palabra; pensar la escuela que habitamos todos los días junto a otrxs; hacer y pensar la escuela en esa comunidad que se disponía en ronda a reflexionar sobre sus prácticas escolares. Algo similar a lo que estamos haciendo con este Congreso: pensarnos y dialogar entre colectivos y comunidades que hacemos la escuela pública y la reflexionamos y, fundamentalmente, producimos conocimiento sobre ella.

En la Cátedra se repasaban todas las etapas de Freire: los libros "primeros", como *Pedagogía del oprimido*, y algunos posteriores, como *Pedagogía de la esperanza*, se leían mucho en la Cátedra. Los maestrxs se sorprendían y mostraban esa sonrisa que entusiasma al escuchar y leer ciertos textos. Notábamos también una falta muy evidente de pedagogía latinoamericana en nuestros profesorados docentes de la Ciudad.

Uno de los textos que más impactaba eran los pasajes de *El grito manso*, cuando Freire nos habla de lo inacabado del ser que busca esa completarse y completar a otros a través de la educación. Allí, con esas frases y esas palabras, aparecía otro elemento que es la necesidad de saber más y el proceso de búsqueda que también es constante y decisivo, sumado a la esperanza en esa búsqueda. La Cátedra transmitía eso: esperanza. Claro, no la de estar esperando sino la de que en nuestra condición de trabajadorxs y maestrxs podemos hacer algo que esté a nuestro alcance para transformar la realidad que se presenta injusta. Y esta propuesta esperanzadora, transformadora, socavaba aquellos lugares comunes en que muchas veces los discursos imperantes nos hacen caer.

Íbamos tejiendo una especie de coraza contra la ideología fatalista que a veces deambulaba, deambula, en el aula ante realidades que en las voces de lxs maestrxs eran evidentemente muy acuciantes con narradores muy preocupados. Y ante ello, reponíamos con Freire, leyendo que "no hay inmovilismo en la historia", no hay inmovilismo en la escuela,

en la práctica docente, en nuestros alumnos y en nuestras clases. Entonces aparecían voces esperanzadas, clase tras clase, que probaban cosas nuevas en su práctica docente o propiciaban alternativas en la resolución de los conflictos institucionales, o se sumaban a una charla, o a una peña maestra, o a una marcha para reclamar por las viandas. En muchas ocasiones se sumaban a construir el sindicato. Y en esa comunidad de maestrxs que iban repensando sus prácticas, aparecían ideas colectivas e intercambios que motorizaban la propia Cátedra.

A partir de estos intercambios y lecturas propuestas, se desarmaban palabras "malas", por ejemplo **política**. Palabra que suele presentarse como algo muy malo en la escuela pero que sabemos que existe en el día a día de la dirección de la educación. Es de perogrullo decirlo en un Congreso sindical de CTERA, pero sabemos que cada decisión tomada es una decisión política y va a definir si la vianda que reciben los alumnos es mejor o peor, si hay tizas para escribir, si los alumnos tienen pupitres en condiciones o si los maestros seguirán con sueldos con los que no llegan a fin de mes. Por el contrario, también sabemos que cada decisión nuestra es una decisión política: si armamos una carta junto a las familias por las viandas o si llamamos; si reclamamos tizas y pupitres o nos acomodamos con lo que hay; si nos sumamos a la lucha colectiva o nos quedamos con nuestras individualidades.

¿Qué permitió en ese sentido la Cátedra? Discutir la palabra "política", qué es y qué se hace con ella, para qué se emplea, cuándo y quiénes la usan dentro de la escuela. Más que proponer que la política no es mala palabra, se interpelaban las razones por las cuáles se creía que lo era y luego se contrastaba con aquello que Freire indica en toda su obra y que en *El grito manso* marca como "la politicidad es inherente a la práctica educativa". A partir de allí se desataban un montón de interrogantes y preguntas sobre la propia práctica, sobre las instituciones, sobre la gestión y se corría una especie de velo que parecía estar oculto o mejor dicho ocultado.

Otro elemento del legado freireano hacía de la Cátedra un espacio particular: no esperaba que lxs maestrxs acudieran a ella, sino que iba a su encuentro. Por ello el carácter “in situ” antes nombrado es sumamente importante. Debatíamos en las mismas aulas que durante todo el día habían sido espacios de aprendizajes, donde todavía se veían palabras escritas en los pizarrones con letra de niñx o a veces transcurría en los patios de las escuelas, donde transcurren los recreos de nuestrxs alumnxs.¹

La Cátedra tenía la fuerza de querer mirar a los ojos y escuchar las voces de otrxs; proponía una palabra habilitando otras; compartía una lectura; abría una puerta; prendía luces en tiempos de oscuridad pedagógica y animaba rondas con sonrisas y tiernas miradas de maestrxs del aula y del alma; se ponía seria cuando se hablaba de didáctica o de política; hacía silencios ante la escucha atenta; registraba caras de enojo ante las injusticias; construía discursos y narrativas colectivas; escribía... escribía y escribía y también leía, sí –sobre todo– a Freire. Tuvo la capacidad y la lucidez de instalar un debate abierto en las escuelas, de diálogo sincero y fraterno, donde la palabra abría surcos entre la política y la pedagogía, la sociología y la filosofía, las ciencias naturales y la matemática, articulando la academia con la escuela y las organizaciones sociales con los sindicatos.

Nadie salía igual que como había entrado. A veces, era hasta difícil salir... más de una conversación terminó abruptamente porque debían cerrar la escuela y nadie había reparado en la hora. Todxs nos llenábamos de preguntas, de respuestas, de interrogantes. Cuando las charlas eran

sobre alfabetización inicial, se generaba una especie de desesperación por querer encontrarse ya con los alumnos y probar aquello que se había estado trabajando. Y así con cada área. Si la conversación había recorrido un camino más cargado de praxis política, volaban en el aire ganas de sumarse al sindicato, a una organización de barrio o a un partido político.

Cierta vez se vació media aula. Un grupo de estudiantes de un profesorado –por orden de su profesora– se retiraron en seguida que había comenzado la conversación. No tenían nada contra nosotrxs, pero a veces la verdad incómoda y escuchar las injusticias duele.

La experiencia de la Cátedra fue un motor de búsqueda permanente del inédito viable, que se abría en cada charla. ¿Dónde estaba puesta la centralidad de cada encuentro? En el docente, en el maestrx. Al que reconocía su carácter de trabajador de la educación pero que al mismo tiempo lo ponía en el lugar del intelectual crítico de su propia tarea, de su propio trabajo. Y entiendo que también en esa línea se construye este Congreso, que hacemos entre docentes, con nuestras narrativas, desde nuestras prácticas y asumiendo el rol de intelectuales críticos.

Desde dónde partimos

Lxs maestrxs somos parte de un colectivo que reflexiona su propia práctica y debemos apropiarnos de una característica que define, también, nuestra tarea: la del/la intelectual. Y a ella le sumaremos la de la crítica. Porque no intelectua-

1/ Y allí insistíamos con algo que P. Freire suele instarnos a docentes: del patio y del recreo se aprende. No debemos encerrarnos en las salas a tomar café. Ya que cuando suena el timbre podemos ver las caras riendo, los juegos, las reglas, cómo se forman los grupos, quiénes juegan y a qué, o quiénes no son admitidos en un juego y trabajar a partir de ello para saldar o ayudar a reparar esas actitudes enseñando también el compromiso ético con la igualdad, la inclusión, entre otros temas que pueden abrirse a partir de ver qué pasa en los recreos. Además de lo pedagógico es fundamental revitalizar la necesidad como trabajadores y sindicalistas de que podamos dar las discusiones en nuestros lugares de trabajo. Si bien como delegadxs durante la jornada laboral podemos hacer una parte, en general predomina lo urgente y lo inmediato. Sumado a que la dinámica escolar de estos últimos años sobrecargó de tareas administrativas a todo el personal docente, por lo cual encontrar esos momentos durante la jornada escolar es sumamente complejo y desgastante. Si bien las capacitaciones en servicio fueron un logro de nuestra pelea sindical, en las escuelas están faltando momentos para discutir política. En algún punto, la Cátedra reponía eso ya que se podía hacerlo fuera del horario escolar.



Cátedra Libre “Paulo Freire” -
Stella Maldonado, Mirta Torres e Irina Garbus. Lugano



Cátedra Libre “Paulo Freire” -
Delia Bisutti, Gustavo Guarino. Distrito 5to.



Cátedra Libre “Paulo Freire” -
Angélica Graciano e Irina Garbus. Distrito 5to.

lizamos nuestro trabajo simplemente para analizarlo y escribir ríos de tinta tras un escritorio. Reflexionamos para intentar comprender mejor cómo organizarnos contra las injusticias, reconocer las necesidades que debemos volver derechos, también para construir los mejores modelos pedagógicos para enseñar a leer y escribir. Por tanto, debemos reconocernos como trabajadorxs e intelectuales críticos de la educación.

Realizamos una tarea en la que hay que pensar para transmitir un conjunto de conceptos con un lenguaje específico, por tanto no es una tarea mecánica; también manejamos una técnica, no enseñamos de cualquier modo, conocemos el arte de la didáctica y lo reinventamos, lo rediseñamos; y además reflexionamos sobre nuestra propia práctica, la discutimos, la cargamos de sentido, la revisamos desde lo histórico, lo filosófico, lo político; escribimos sobre ella y realizamos publicaciones; planificamos propuestas didácticas y pedagógicas decidiendo qué poner en juego en nuestras clases: si vamos a denunciar las desigualdades o vamos a silenciarlas; tenemos en nuestras manos el poder de transmitir a las generaciones venideras temas que son preocupación de la humanidad toda.

La Covid-19 aceleró y dejó al desnudo de forma desgarradora la crisis que atravesamos a nivel mundial. Las formas de producir alimentos: el hacinamiento de los animales al servicio de maximizar la rentabilidad; el “tic tac” del reloj que no descansa para producir más en menor tiempo; la sojización de los campos y el desmonte: el uso de todo tipo de aceleradores de siembra, el veneno usado en la agricultura, la modificación artificial de semillas acortando los tiempos de cosecha y siembra y consecuentes daños a mediano y largo plazo en los suelos fértiles y en ocasiones volviéndolos infértiles por algún o mucho tiempo; la

pesca indiscriminada; la megaminería a cielo abierto; las pésimas condiciones sanitarias en las que viven pueblos enteros; la desigual distribución del acceso a la salud y al agua potable, el drama del medioambiente y la pérdida de la biodiversidad...

Estos son temas centrales por los que el mundo se está preguntando hoy. Los científicos sociales, la universidad y lxs maestrxs. Los y las docentes en Argentina y a nivel global reflexionamos y producimos conocimiento sobre estos temas hace mucho tiempo y sobre muchos otros también. A través de los sindicatos y confederaciones docentes se realizan publicaciones, charlas, encuentros virtuales, revistas, libros, documentos y material audiovisual. Sin embargo, estos no se encuentran en los circuitos académicos o en las grandes editoriales o en las plataformas universitarias. Cada tanto se los incluye en las bibliografías de estudio cuando se necesita incorporar la mirada de lxs trabajadores. Advertimos que rara vez leemos material producido por maestros en los profesorados que forman a maestros. Contradictorio y paradójico, pero cierto.

Hacia dónde podemos ir...

Es central entonces que lxs maestrxs tomemos el lugar que corresponde: somos trabajadores de la educación e intelectuales críticos de nuestra tarea en tanto educación como ciencia social. En tanto ciencia que realiza aportes para ser aplicados en la vida cotidiana de las aulas.

Tenemos tareas sumamente complejas y necesarias: la de ser maestros y maestras, educadores y educadoras, escritores y productores de conocimiento, de textos de circulación para compartir experiencias y saberes. Maestrxs intelectuales de un tiempo que merece ser reflexionado con la mirada del docente

que habita el aula. Para esto último parece ser muy necesario que continuemos realizando congresos, exposiciones, publicaciones y debates, al mismo tiempo que hacer entrar la narrativa docente de lleno en las Universidades. La Cátedra tuvo una muy buena experiencia en la Facultad de Filosofía y Letras, ¿por qué no volver? ¿Por qué no hay maestrxs como ayudantes de cátedras en la carrera de educación? ¿Podremos pelear por ello? ¿O por el reconocimiento por parte de las Universidades de cursos, debates y publicaciones de docentes de escuela? No vamos a cambiar desde nuestros Congresos la dinámica universitaria que en sí ya es muy compleja, pero sí tal vez pensar en que la voz, el conocimiento, los textos e inventiva de los y las maestras comience a entrar en la Universidad.

Reformar nuestra comunicación. ¿Volver a las fuentes?

Por último, además de este movimiento propositivo, creo sumamente necesario volver al modo “in situ” en un sentido amplio. Los Congresos, las Cátedras, los seminarios, los cursos..., debemos apuntar a que sean lo más abiertos posible. No trabajemos en esquemas cerrados. Para conocer qué piensan lxs docentes, debemos ir a buscarlos.

Hay un “mal de la época” que forjó una dinámica comunicacional propia de la era de la tecnología y la información, que desde hace un tiempo se viene sucediendo y cada día se profundiza más. Descansamos en comunicar a través de las redes sociales. Y esto sucede a nivel individual, a nivel institucional y gubernamental. Para enterarse qué piensa un mandatario sobre un tema parece que hay que ver su video de Tik Tok.

Nos acostumbramos y dejamos en manos de los

dispositivos electrónicos lo que queremos decir. Sin embargo, los dispositivos no son medios vacíos por los cuales viajan nuestros mensajes. Por el contrario, los dispositivos, lejos de ser un medio, son contenido en sí mismos y están llenos de información. El contenido que por ellos circula se encuentra sumamente segmentado por los patrones y algoritmos que crean las redes sociales a partir de las bases de datos que se generan cuando realizamos búsquedas, por ejemplo en Google (sincronizado con nuestras casillas de mail/redes sociales/deliverys), o cuando nos encargamos de indicarle a Facebook que algo nos “gusta” o entramos a Instagram, Twitter, Pedidos Ya, entre otras.

Esto funciona de forma tal que, si no buscamos aquello que no nos ofrecen de entrada, solo vamos a leer, escuchar y/o ver aquello que de acuerdo con esos patrones dijimos que nos gusta. Sucede entonces que el medio que más usamos para comunicarnos, que son las redes, en vez de amplificarlo reduce nuestro mensaje. ¿Por qué? Porque aunque creamos que llegamos a más gente por el hecho de usarlas, en general (sacando algún usuario con miles y miles de seguidores) estamos hablando entre nosotrxs.

¿A dónde va el formato “in situ”?

Tenemos grandes problemas comunicativos. Acaso no vale el resumen como explicación de todos los problemas en ese terreno, pero sí permite ir a lo propositivo: el formato “in situ”. De algún modo hoy parece urgente recuperar lo que la Cátedra hacía. Los embates del Gobierno porteño fueron haciendo que en las escuelas solo estemos para resolver conflictos. Debemos seguir estando para ello, pero también para dar otras discusiones que la sociedad en general, y el gobierno de la Ciudad, no están dando. Y no podemos creer que esas discusiones están saldadas, de ningún modo, a través de las redes sociales, ni los grupos de whatsapp. Porque además, como ya se dijo, corremos el riesgo de continuar hablando entre nosotrxs.

En el Normal donde transcurrió mi carrera docente tuve, en general, muchas alegrías y una fue haber recibido a Stella Maldonado en su carácter de Secretaria General de CTERA y como única invitada ese día a la Cátedra. El aula estuvo llena todo el tiempo y fue una excelente jornada, de la que todxs lxs presentes salimos revitalizados, con ganas de hacer de todo, tanto era el entusiasmo que Stella transmitía. Al terminar, mientras compartíamos con ella algunas reflexiones, Stella dijo: *“hay que hacer muchas más cosas como éstas, tenemos que venir a las escuelas. Hay que dejar de hablar para los convencidos”*. La recuerdo perfectamente porque no tuve la oportunidad de más encuentros personales. Me parece sumamente potente traer esa mirada de Stella a este presente que, al menos en la Ciudad, es de mucha pelea y sin embargo esquiva los sueños de igualdad y justicia social.

Hagamos más Congresos y más Cátedras recuperando el formato que efectivamente nos hace entrar en diálogo con otrxs, donde podemos discutir con aquellxs que no piensan lo mismo. Respetando los tiempos y las necesidades de lxs maestrxs, que a veces coinciden con las de la vida política y otras, muchas, no.

Para esa tarea parece necesario volver a ir a buscar a lxs docentes a donde lxs docentes están: en las escuelas. Lo hacemos casi todos los días, estar junto a lxs compañerxs ante cada necesidad y lo seguiremos haciendo. En la práctica no propongo nada nuevo sino simplemente habilitar formatos para entrar en diálogo y canalizar discusiones, que nos permitan discutir un horizonte en común y expresar los sueños compartidos. En definitiva, que también nos permitan soñar desde las escuelas una sociedad más igualitaria y una Ciudad más justa. Forjemos otro inédito viable. //



“hay que hacer muchas más cosas como éstas, tenemos que venir a las escuelas. Hay que dejar de hablar para los convencidos”

Stella Maldonado

Palabras Clave

América Latina insurgente.

Diálogos.

Conciencia crítica.

Educación popular.

Poder popular.

Movimiento obrero.

Sindicatos.

Estudiantes universitarios.

Violencias.

Represión.

Educación Superior

Paulo Freire y el Cordobazo

CARLOS MONESTÉS*

En memoria de Graciela Cingolani y Natalia Leoz.

“Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia.”

Ernani, María Fiori, en *Pedagogía del oprimido*.



Carlos Monestés

* Educador, escritor, militante de CTA - CTE-RA - UTE

Presentación

Es un acierto de la Unión Trabajadores de la Educación convocar a este XXVI Congreso Pedagógico 2021 bajo la figura del centenario del natalicio de Paulo Freire. Estamos impregnados de las consecuencias y los vestigios dolorosos de la pandemia y nuestro compromiso como educadores y ciudadanos es repensarnos volviendo a las fuentes, aquí se agiganta la figura del educador brasileño de proyección universal.

Sorpresa. La primera edición en español de *Pedagogía del oprimido* data del año 1970. En este hermoso texto, las “Primeras palabras” con las que Paulo Freire encabeza la edición en español están fechadas en Santiago de Chile, en el otoño de 1969, exactamente el año del Cordobazo. No deja de ser atractiva la contemporaneidad con esa gesta histórica denominada Cordobazo, con ese sufijo tan cordobés. La similitud de las fechas nos pone en una situación atípica, al menos para mí, de indagar qué hay en común entre estos dos escenarios aparentemente tan disímiles: la palabra de Freire que se abre paso nombrando y renombrando el mun-

do como método de alfabetización y MUCHO MÁS, y esa insurrección histórica liderada por los trabajadores mecánicos, los más especializados y mejores pagos de la pirámide salarial y también por los estudiantes universitarios.

¿Cómo vincular la *Pedagogía del oprimido* con estos dos sectores preponderantes –los estudiantes universitarios y los obreros mejor remunerados– en el incendio cordobés? Abrimos las ideas de Freire, “el diálogo, necesidad social irrenunciable”, “ponerle historia al tiempo”, la “conciencia crítica”, “vocación de ser más no como privilegio sino como derecho”.

Indisoluble dualidad entre el sujeto y la historia

La Policía provincial derrotada. Día del Ejército. Lanusse, comandante en Jefe, desde el Colegio Militar de la Nación habla de abstracciones. Córdoba destruida, las pintadas “Barrio Güemes territorio libre de América”; “Soldado no tires contra tus hermanos”, todo al mismo tiempo.

Tienta poder vincular a Freire con esta América Latina insurgente. En 1964, año del golpe militar en Brasil, Freire es detenido y luego se exilia en Chile donde trabaja en la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura y en las Comunidades de Base, allí lo vemos hasta 1969 en vísperas del triunfo de Salvador Allende en el 70.

Para aprehender la complejidad de los procesos históricos y la función totalizadora de la *Pedagogía del oprimido*, la lectura de Paulo Freire da la sensación de que no es una práctica cerrada. Cada práctica es condicionada por el momento histórico y los sujetos que viven esa práctica: hay una indisoluble dualidad entre el sujeto y la historia, su idea es la potenciación del hombre más allá de la escala social que ocupe.

Hay un hilo conductor entre Freire y el Cordobazo como también con otros movimientos insurgentes en América Latina. Este hilo conductor a veces es pequeño, casi invisible y tiene como denominador común romper las ataduras o superar las estructuras de dominación, no solo a lo que reprime sino también a lo que oprime.

En mi caso particular, como estudiante en esa época, el Cordobazo sembró una nueva manera de ser, una nueva manera de conocer el mundo; rota la estructura del mundo académico y de las tradicionales agrupaciones estudiantiles que me permitieron visualizar ese otro emergente social para mí desconocido: el movimiento obrero, sus organizaciones sociales y, por ende, poner otros nombres y saberes a la historia. Tiene que ver con acercarse a otras realidades, asociarse a otros. Acercarse a otro mundo, ese al que Paulo Freire escuchaba poniéndole el nombre a las cosas más simples. Por un lado, lo que aparecía desde los círculos dominantes como hechos abominables era lo que permitía la apertura mental necesaria para ver las realidades que había que transformar.

Los trabajadores de IKA-Renault del 66 al 69

Recordemos cómo era la vida en las fábricas automotrices, más concretamente en IKA-Renault, en un intento de revivir la situación en esos años previos al Cordobazo.

El golpe de Onganía en 1966 quiso tomar el toro por las astas. Una mezcla de torpezas y liberalismo económico a ultranza puso al movimiento obrero contra las cuerdas, luchas y huelgas que duraban semanas, cientos de dirigentes y trabajadores encarcelados, innumerables sindicatos intervenidos. Onganía intenta volver al punto cero tirando abajo todos los intentos de conciliación con el movimiento obrero que habían intentado y a su vez fracasado tanto Frondizi como Illía sometidos siempre a la vigilancia del poder militar.

El ministro de economía Adalbert Krieger Vasena, descendiente de los Vasena, hablaba el inglés fluidamente y no quería que lo llamen Adalberto. Con Krieger el gobierno de Onganía llevó a cabo un agresivo plan de apriete a las condiciones de trabajo y de exigencia de productividad como variable de ganancia empresaria. Este fue el tema de las “Quitas Zonales” que implicaba una rebaja en las remuneraciones de los trabajadores para mejorar la “competitividad” y atraer las “inversiones”. El 12 de mayo del 69 el gobierno de Onganía comete la torpeza de derogar la “Ley del Sábado Inglés” que databa de 1932. La reposición de las “Quitas Zonales” y del “Sábado Inglés” fueron dos reclamos sindicales fundamentales del Cordobazo.

En el caso particular de Córdoba, ¿qué era lo relevante?: una nueva clase obrera organizada a través de la industria automotriz. Miles de jóvenes de los alrededores de Córdoba en pocos años se incorporaron masivamente a estas plantas que de por sí fueron constituyendo elementos propios diferenciados de Buenos Aires: los convenios se discutían en Córdoba, no en Buenos Aires, había una dinámica propia y el mundo obrero se expresaba intensamente hacia el



Graciela Cingolani con sus hijos Natalia, Paula, Sol y Martín Leoz



29 de mayo de 1969.
En negro y blanco. Fotografías del Cordobazo
al Juicio a las Juntas. Publicación del
Ministerio de Cultura Nación -
Fotografía: Archivo Crónica.

interior de la fábricas y no tanto en los locales sindicales.

Además, había una relación numérica contundente, los proletarios jóvenes eran mayoritarios respecto a otros centros obreros del país. Asimismo, constituían un alto porcentaje dentro de la población total de la ciudad de Córdoba. El día que cobraban las automotrices, los almacenes en los barrios y el otorgamiento de créditos para el equipamiento hogareño ponían en funcionamiento la virtuosa rueda del consumo. “¿Cobró la Kaiser?” era una pregunta usual y corriente en los barrios.

Esta presencia social daba a los trabajadores, sobre todo mecánicos, una sensación de orgullo y dignidad obrera además de la conciencia de su poder en las decisiones políticas. No era solo una planta: además de IKA-Renault, estaba Fiat Concord, Materfer, Grandes Motores Diesel, Perkins, Thompson Ramco, Transax, Pedriel, Ilsa y la madre de la industria automotriz cordobesa, con sus diferentes denominaciones a través del tiempo: IME –Industrias Mecánicas del Estado–, DINFIA, Área Material Córdoba, IAME, la vieja pionera perteneciente al Estado que proveyó durante décadas de ingenieros, técnicos y personal especializado a las nacientes automotrices.

La sensación de autoridad social contrastaba con un “adentro” de la planta insoportable. En 1967, Renault compra las acciones de Industria Kaiser Argentina (IKA) y se hace con la titularidad de la empresa. No es necesario que alguien sepa que el industrial francés Louis Renault fue colaboracionista del gobierno alemán en 1941. Esta empresa comienza a implementar un ajuste en los sistemas de productividad que fue elevando el incremento de las exigencias a los laburantes distinto de lo que se aplicaba en las casas matrices del llamado primer mundo donde la producción estaba más tecnologizada.

En esta época tan particular de acumulación social no muy visible a la vista común, previa a la insurrección del 69, no

puede dejar de soslayarse el Mayo Francés y asimismo en 1968 la existencia de la CGT de los Argentinos. Su presencia temporal no fue extensa en el panorama sindical argentino, sin embargo alumbró e irradió su potencia de transformación que sigue hasta hoy constituyendo un ícono y una guía para las nuevas generaciones. Actuó en consonancia con el Cordobazo, acá van sus características distintivas: A) Las puertas del sindicalismo se abrieron al estudiantado; B) El proceso de América Latina insurgente empieza a ser parte de los análisis del gremialismo; C) Su vocación programática. Retoma los programas históricos del movimiento obrero, “La Falda” y “Huerta Grande”, al que se le agrega el Programa del 1° de mayo de la CGT de los Argentinos; D) Intervención de las mujeres y apertura a los intelectuales orgánicos de la clase trabajadora, léase Walsh, Carpani, como también los sectores de la iglesia que fueron contenidos e influenciados por el Concilio Vaticano II y la Conferencia del Episcopado Latinoamericano de Medellín que constituyeron el amplio Movimiento de “Sacerdotes del Tercer Mundo”.

Si ponemos la mirada en los paros realizados en la planta de Santa Isabel durante 1967 a 1969, encontramos una resistencia terca, profunda y continuada, si bien no se alcanzaba a detener el funcionamiento total de la planta. Sin que haya registro mediático, lo hallamos en las mismas publicaciones de la empresa. Además, los trabajadores estaban al tanto de lo que ocurría en la casa central de París.

En el siguiente fragmento apelo a la literatura en el sentido de graficar la opresión fabril que el 29 de mayo los trabajadores de IKA-Renault tiran por la borda. Al decir de Paulo Freire, ese día los trabajadores fueron pobladores de su propia vida:

“Parar la producción. El trueque sudor por dinero pierde el equilibrio. El fordismo de IKA-Renault y la línea implacable de montaje no deja resquicio para ser. La organización de la producción antes que el trabajador. No hay un resquicio para Ser. Radicalización. La organización

sindical concentra la necesidad de actuar. Cuerpo de Delegados. Comisión Interna de Reclamos. Enfrentar a la patronal es el único camino, como dice Paulo Freire, para ser MÁS. El trabajo en serie no da lugar. Acumulación de luchas. Acumulación de reclamos. Acumulación de Asambleas. Acumulación de rebelión. Acumulación de fuerzas. Fordismo. El trabajo en serie no da lugar. La política empresarial no da lugar. Onganía no da lugar. Acumulación de fuerzas. Los ritmos de producción no dan lugar. Acumulación.

“Abandono de la fábrica. La violencia interior reprimida se traslada a la violencia exterior. El adentro expulsa su conflicto al afuera. El conflicto se lleva afuera por la organización gremial. El régimen de Onganía y la política económica liberal de Krieguer Vasena fracasan en mantener cárceles productivas. El trabajo en serie que oprime adentro se lo reemplaza por el trabajo social que libera afuera. Abandono de fábrica.

“El día 29 la máquina queda inerte y la ciudad arde. Al obrero se le teme dentro de la fábrica. Ahora se le teme afuera. La policía y el Gobierno, supervisores patronales, sucumben ante la línea del montaje social en serie. El metal de los cascos policiales, el metal de las carrocerías de los patrulleros Gladiator y el metal del cerrojo de las armas sucumben ante su productor liberado. Los obreros de IKA-Renault arrollan a la policía.” (Carlos Monestés, El Cordobazo, un general desarmado.)

Los estudiantes encuentran el camino junto a los trabajadores

Para saber qué ocurrió en la Universidad, en agosto de 2021 realicé una entrevista “Córdoba, 1969”, para esta ponencia. Entrevisté a Graciela Strada, docente universitaria de la Escuela de Psicología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.) en momentos del Cordobazo y cofundadora de los prime-

ros sindicatos universitarios en Filosofía y Humanidades en esos momentos.

Las preguntas de esa entrevista estuvieron orientadas a percibir, rescatar qué fue eso de la desobediencia y protagonismo estudiantil, y tratar de visualizar la concepción freireana cuando la pedagogía se entrama con la política. Es notorio que desde el asesinato de Santiago Pampillón, en setiembre del 66, la presión de la dictadura era insoportable, obligaba al movimiento estudiantil a clandestinizarse, salvo en el Comedor Universitario. Asimismo, Freire fue construyendo-experimentando sus textos en la clandestinidad de un Brasil cuyas elites no soportaban que el progresista João Goulart se mantuviera en la presidencia, era una América Insurgente que no cesaba de luchar para no arrodillarse ante el amo norteamericano.

En dicha entrevista aparece la ruptura de los diques de contención donde ese estudiantado rebelde toma las riendas de su subjetividad, al decir de Paulo Freire “se encuentra consigo mismo”, se encuentra con su propia subjetividad, se asume como sujeto histórico. Es lo peor que le puede pasar a las clases dominantes porque desata fuerzas que no pueden dominar, no nos referimos a la represión en las calles, sino a una visión del mundo que reduce a las clases dominantes y las anula en la pequeñez de su perspectiva histórica sostenida únicamente por los intereses económicos.

La Universidad Nacional de Córdoba es la tercera más antigua de América y la primera en instaurar el gobierno tripartito en los claustros universitarios. Lo que se conoció como la Reforma de 1918 estipulaba la Autonomía Universitaria, su gobierno estaba conformado por estudiantes, profesores y egresados con el 100 por ciento de los claustros movilizadas. Esto fue derogado por el gobierno de Onganía, corporativo y clerical, a fines de julio del 66.

El 7 de setiembre de 1966, en medio de una protesta es-



29 de mayo de 1969. Agustín Tosco, sindicato de Luz y Fuerza. En negro y blanco. Fotografías del Cordobazo al Juicio a las Juntas. Publicación del Ministerio de Cultura Nación - Foto: Carlos Ardiles. Archivo Luz y Fuerza.



tudiantil, en pleno centro cordobés, un policía empuñando su revólver baja por la puerta trasera de un patrullero y le dispara a la cabeza a Santiago Pampillón, estudiante de ingeniería aeronáutica y trabajador de IKA-Renault, de solo 24 años.

Santiago Pampillón tuvo una agonía que duró cinco días en el Hospital de Urgencia de Córdoba con todo el pueblo velando por su salud. Su nombre corrió como reguero de pólvora en el movimiento estudiantil, surgieron agrupaciones con su nombre y sus banderas. Las tomas del Barrio Clínicas, barrio de pensiones estudiantiles, se hicieron continuas, audaces, incesantes y con gran apoyo de la población desde el 66 hasta mayo del 69. Se cerraba el barrio con alambres electrificados y se enfrentaba a la policía desde las azoteas, y como fuera. La lucha duraba toda la noche, calle por calle y casa por casa. Terminaba a la madrugada con no menos de 1.000 estudiantes golpeados y detenidos.

Las huelgas estudiantiles, las ollas populares cuando el Comedor Universitario cerraba, encontraron en los sindicatos, en sus instalaciones, los medios económicos y sociales de un aliado con el que se funcionaba en tándem. Agustín Tosco capta y potencia este momento, tuvo la capacidad de pararse en un escenario que le permitía afrontar tanto una asamblea estudiantil, la Autonomía Universitaria, como una asamblea obrera contra el plan económico ultra liberal. Los vasos comunicantes entre obreros y estudiantes estaban creados y juntos llegaron a unir aquello de lo que venían siendo despojados ese día 29 de mayo para así cambiar el curso de la historia.

Cordobazo. Entrevista

“Preguntarse por el papel del movimiento estudiantil en el Cordobazo es interrogarse por la juventud de aquella época, testigo de un Mayo Francés, admiradores de la Revolución Cubana, muchos de ellos comprometidos

con el peronismo, influenciados por corrientes teóricas como el marxismo, el estructuralismo, el existencialismo, el psicoanálisis. En dicha época hubo una enorme producción intelectual que arrojaba y provocaba al pensamiento, permitía hacerte con una concepción del mundo, de las cosas y de la vida y por qué no soñar que la revolución era posible y que además uno sería protagonista.

“Como protagonistas o espectadores ningún cordobés quedó al margen o indiferente frente al inédito acontecimiento del Cordobazo, así expresado con un modismo cordobés, de uso corriente, para significar algo de gran magnitud.” (Graciela Strada, 2021.)

¿Qué condiciones llevaron a diferentes sujetos a implicarse en la acción y convertirse en agentes de cambio? ¿Y qué efectos posteriores tuvieron? Hay que incluirlos en un contexto para dar origen a un relato que comenzó antes, formó parte de un ciclo de protestas, de una serie de puebladas entre los años 60 y 70. Igualmente, sin la desestabilización que produjo, que contribuyó a la salida de Onganía en el 70 y sin la recuperación democrática posterior, no haríamos quizás la misma lectura.

“Fue una insurrección popular, el pueblo fue el protagonista, más de 40.000 obreros, estudiantes y vecinos ocuparon las calles, como experiencia de masas fue la cristalización de una tradición de protagonismo y combatividad que se extendió. Las imágenes de sitios poderosos y tradicionales de la ciudad de Córdoba en llamas, la brutal represión que se desató, las columnas de obreros entrando en la ciudad, los vecinos de los barrios emblemáticos, como el barrio Clínicas, socorriendo, dando alojamiento, tirando piedras desde las terrazas conmovieron los cimientos de la sociedad cordobesa.

“En particular, cualquier joven que no estuviera encerrado en una burbuja, se sintió concernido, en esa época sino participabas en algo ‘no eras nadie’.



Tomado de: Del Mayo Francés al Mayo Argentino. Por Alejandro “Gitano” Ulloa
<https://radiografica.org.ar/2021/05/22/del-mayo-frances-al-mayo-argentino/>

“En el 69 ingresé como docente en la Escuela de Psicología todavía anexada a la Facultad de Filosofía y Humanidades de Córdoba. Había un centro de estudiantes muy activo y un conjunto de docentes pertenecientes a las distintas Escuelas dispersos e ideológicamente muy heterogéneos. Constituimos entre el 69 y 70 un grupo promotor de la creación de la primera Asociación de Docentes Universitarios, siendo Filosofía, junto con Artes, Arquitectura, Económicas, Medicina, Periodismo, las Facultades inicialmente más activas y comprometidas. En particular, la Escuela de Ciencias de la Educación fue la que más aportó con la participación de numerosos docentes. Luego se constituyó la Federación de Docentes Universitarios (FADUC) que posteriormente se incorporó a la CTERA a nivel nacional.

“Por otro lado, a nivel docente se coordinaban acciones conjuntas con la UEPC y con la SEPPAC, a partir de su fundación, que nucleaban a docentes públicos y privados de los diferentes niveles. También se incorporaron a las movilizaciones sectores juveniles pertenecientes a organizaciones católicas nucleadas en distintas parroquias a cargo de curas que abrazaron la Teología de la Liberación.

“Recuerdo un Congreso que se realizó en Tucumán con la participación de todos los niveles de educación y que en el cierre el orador fue Agustín Tosco. Muchas reuniones y Asambleas se realizaban en el Sindicato de Luz y Fuerza.

“En la Facultad de Filosofía, además de las asambleas conjuntas con los estudiantes, donde también participaban no docentes, reproduciendo los tres niveles que integraban el siempre defendido gobierno tripartito, se abordaban temas reivindicativos, pero también era un debate de ideas con muchas diferencias de acuerdo con la pertenencia de cada uno. Había un cuestionamiento de la metodología de enseñanza, de lo contenidos, se

buscaba asesoramiento pedagógico en la estructuración de los programas de algunas cátedras. Se analizaba y cuestionaba la relación docente-alumno. En FADUC se trabajó una nueva reglamentación de concursos que garantizara un acceso a las cátedras por concurso y antecedentes con tribunales elegidos democráticamente, también se filtraban debates ideológicos como la orientación de las cátedras. En Psicología, por ejemplo, algunas incorporaron al psicoanálisis y otras se atrincheraron en una orientación conductista o fisiologicista. Fue muy importante la reincorporación de docentes que habían sido cesanteados en el 66, se crearon cátedras paralelas de distintas orientaciones. Es muy importante destacar estos aspectos frente a una intencionalidad, que también existió, de mostrar un panorama caótico de la Universidad, afirmando que los estudiantes no estudiaban, que los docentes no enseñaban, que había un clima interno de amenazas. Sí, es cierto que se cuestionaban algunas cátedras que se habían convertido en verdaderos feudos, pero se trabajaba a un alto nivel y se militaba para hacerlo mejor aún.

“Desde mi punto de vista no se puede hablar de efectos del Cordobazo sin considerar simultáneamente que el Cordobazo fue efecto de algo incluyéndolo en una serie que lo antecede y en alguna medida lo prepara y que su efecto y valor se demuestra en las consecuencias que generó. Contribuyó la concentración fabril que se dio en esa época en Córdoba, la masa estudiantil proveniente de distintas provincias afincadas en barrios que los acogieron, el hartazgo por las brutales represiones y muertes que se dieron previamente. No lo considero fruto de la espontaneidad, hubo una organización, aunque seguramente no se esperaba tal expansión y duración, y fundamentalmente confluyeron las organizaciones sindicales a pesar de sus enormes diferencias, o sea que en su convocatoria primó un criterio de unidad; y en su realización y orientación, la incuestionable supremacía del movimiento obrero.” (Graciela Strada, 2021.)



Tomado de:

<https://noticias.autocosmos.com.ar/2019/05/30/cordobazo-50-anos-de-la-protesta-que-inicio-en-las-fabricas-automotrices>

Poblando el tiempo de historia. Balances

Agradezco al XXVI Congreso Pedagógico 2021 la posibilidad de realizar esta ponencia, sino nunca se me hubiera ocurrido vincular la obra del gran pedagogo brasileño a sucesos tan puntuales como los que están descritos. Y el impulso de María Paula González y Daniel López cuando la ponencia era solo una sugerencia.

¿Para qué nos ha servido? Para poder rescatar –al menos para mí– la universalidad de los grandes pedagogos-pensadores. En la Apertura al XXVI Congreso donde Angélica Graciano, Irina Garbus, Lorena Trípodí y Lidia Mercedes Rodríguez intercambian ideas, Lidia afirma que a Freire hay que tomarlo, institucionalizarlo en su proceso de vida y formación: alfabetizador en Brasil, formador de equipos en Chile, creador de centros educativos en Nicaragua, Guinea-Bisáu, Cabo Verde. Conferencista en varias universidades, fundador y militante del Partido de los Trabajadores, Secretario de Educación en San Pablo. Como afirma Lidia Rodríguez, todas estas proyecciones a lo largo de su vida, todos estos momentos conllevan el germen de su institucionalización. Todos somos un poco Paulo Freire.

El legado de Paulo Freire es el trabajo con las clases populares en una perspectiva histórica abierta a las utopías y cambios sociales, potenciar en el excluido su rol de sujeto social, en estas síntesis se encuentra la Educación Popular como una base del Poder Popular. Pero, además, Freire ilumina, no deja ni plantea soluciones fáciles ni ideales al proceso social y pedagógico. Uno de sus conceptos: “el oprimido internaliza al opresor” problematiza y nos lleva a comprender situaciones que no se apoyan en el posible carácter irreversible de proceso histórico social. La construcción social no tiene fin, a un obstáculo sucede una salida y así sucesivamente. Esto lo hace alejarse de un dogmatismo que a veces obra como prisión del potencial humano.

La obra y la vida de Paulo Freire nos presentan ese entrelazamiento entre pedagogía y política, entiéndase la política fuera de lo partidario; aclaramos que en ocasiones lo partidario obstaculiza la política como nominación de la realidad y de poner nombre a la vida y relaciones cotidianas. En este sentido, afirmo que el pensamiento de Freire no es neutral, dicho en forma simplificada y rudimentaria: no hay política sin sentido pedagógico ni hay pedagogía sin sentido político.

La concepción de Freire de que la pedagogía transita junto a los sucesos de la realidad cotidiana abre la llave, la consideración de la percepción del tiempo. Aquí el gran maestro nos dice que hay que poblar el tiempo de historia, de nuestra historia, sin lo cual estaríamos en la permanente deshistorización a la que nos quiere llevar el neoliberalismo. Un tiempo sin historia no puede nombrar ni transformar. Desde el poder, sin historia, el neoliberalismo se cree definitivo.

Si el tiempo no tiene historia, Fukuyama se puede restregar las manos de felicidad y explicarnos “el fin de la historia”. Si el tiempo no tiene nuestra historia, se puede decir que el Cordobazo fue un hecho vandálico donde los estudiantes no estudiaban, los profesores no enseñaban y los trabajadores no trabajaban.

A los cien años del nacimiento de Paulo Freire los trabajadores de la educación redoblamos nuestra convicción para mantener vigente la matriz de su pensamiento y el compromiso con nuestros pueblos. //



Referencias bibliográficas

- Brennan, James P. *El Cordobazo*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1996. Series: Colección Historia y Cultura.
- Ernani, María Fiori. “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire”, en Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1ra. ed. en español, 1970. México, Siglo Veintiuno Editores, 2005.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva, 1ra. ed. en español, 1970. México, Siglo Veintiuno Editores, 2005.
- Monestés, Carlos. *El Cordobazo, un general desarmado*. Buenos Aires, 1999.
- Monestés, Carlos. “Córdoba, 1969”, entrevista a Graciela Strada. Córdoba, agosto de 2021.

Palabras Clave

Diálogos.

Experiencia de escritura.

Sentido de comunidad.

Exploración y representación.

Lenguaje teatral.

Construcción colectiva.

Relaciones dialógicas.

Educación Primaria // Equipos Directivos // Supervisión //

TRAVESÍA

Relecturas de un viaje con el teatro del oprimido

EVELINA ROSANNA ZEBALLOS*



Evelina Rosanna Zeballos

* Profesora para la Enseñanza Primaria. Licenciada en Gestión Educativa (UNLa). Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO) y en Educación en Ambiente para el desarrollo sustentable (Universidad Nacional del Comahue - CTERA). Directora Escuela N°11 DE 10 "Indira Gandhi" y Supervisora Adjunta DE 17 y 8 (Jubilada). Trabajó en formación docente y fue tutora en Congresos Pedagógicos de la UTE.

Introducción

Este texto es una trama de sentidos en el que encontrarán el relato de un viaje, mientras trabajaba como directora de una escuela pública. Conversaciones con Valeria Fadel, mi compañera de trabajo en esta experiencia en Chile y en tantas otras, mi amiga. Nuestra lucha por la "construcción de comunidad". La convocatoria a escribir y mi propia experiencia de escritura. Y algunas de las ideas de Paulo Freire y Augusto Boal que cobran mayor sentido hoy, aquí, a partir de esta convocatoria del Congreso Pedagógico. ¡Varios diálogos en simultáneo, todo un desafío!

Las y los invito como participantes del XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA a ser parte de la travesía. A discutir las ideas que plantea el texto, a dialogar con los personajes, a conocer más sobre estas dos enormes personas, a preguntar, a soñar... ¿y por qué no, es una invitación a ahondar en las propias travesías? A pensar cuáles son las historias que vivimos como docentes desde el aula, en las escuelas y fuera de ellas; cómo las registramos y dimensionamos; la travesía de escribirlas... Como digo, es un convite a compartir...

Propuesta y preparativos del viaje a Chile

Hace tiempo realicé un viaje para participar del Encuentro de Teatro Popular Comunitario: XXV Entepola, en el marco del Festival Internacional de Teatro Comunitario que se desarrolló en Pudahuel, Santiago de Chile, entre el 20 y el 29 de enero de 2011.

Tuve la oportunidad de trabajar siete años como directora en una escuela de la ciudad que recibe a niños y niñas pertenecientes a sectores populares que atraviesan situaciones de vulnerabilidad, la Escuela Indira Gandhi. La comunidad educativa está compuesta por familias que residen en los barrios de Retiro que integran la "Villa 31", los asentamientos linderos a la estación Saldías, y los barrios del Conurbano desde los que se accede con el tren Belgrano Norte.

En ese momento cumplía tres años trabajando como directora y la profesora de "Teatro en la Escuela", Valeria, me invitó a conocer un festival durante el verano, en el que se presentaría con un grupo de Teatro del Oprimido. Teniendo en cuenta todo el trabajo en conjunto con la comunidad de la escuela, del que aprendimos muchísimo sobre participa-

ción, escrituras colectivas, derechos, y sobre todo a desarrollar un sentimiento de pertenencia colectiva, pensé que esta nueva experiencia sería toda una oportunidad.

Una semana antes del viaje Valeria me comentó preocupada que les faltaba una integrante. Y me invita a ser parte del grupo. ¡No podía imaginarme en ese lugar! Pero su ternura infinita y sus argumentos terminaron convenciéndome. Fue entonces que me encontré con nuestros compañeros de travesía: Pili, Maite, Sabino, Nico y, por supuesto, Valeria, que conformaban el grupo Actuarnos-Otros. Jóvenes con diversas formaciones teatrales y algunos conocedores y seguidores de Augusto Boal. ¡Tremendamente amorosos!

Comenzamos a preparar las escenas que representaríamos inicialmente. La obra se llamaba “Cierre Abierto”

Luego de los primeros ensayos comencé a animarme (en el sentido más amplio de la palabra). Creí que no me iba a ser difícil comprender la esencia de Boal (¡eso creía, pero cuánto faltaba!). Hoy, diez años después, lo leo detenidamente y me emociono en cada página, con cada idea. Un enorme revolucionario.

¿Por qué escribir sobre esta experiencia diez años después y cuando llevo casi cinco “retirada”? ¿Por qué no lo hice cuando regresamos desbordantes de entusiasmo?

Quiero contarles que en 2011 llevaba varios ejercicios de escritura. Gracias a las formas de construcción del Cacho Carranza, todos y todas somos reconocidos como actores, lectores y autores. Y eso desde siempre, haciendo una gran diferencia con otras posibilidades de escritura de ponencias. Los

textos de los Congresos dan cuenta de los movimientos que se dan dentro de las escuelas públicas, de los diálogos, de las discusiones, de las dificultades, de las batallas por los derechos... En fin, los textos dan cuenta de los que luchan. Sin embargo, en ese momento no escribí.

Escribir en el XXVI Congreso Pedagógico. La trama de Boal a Freire

Al leer la propuesta del Congreso Pedagógico de la UTE: *el Homenaje a Paulo Freire al cumplirse 100 años de su nacimiento*, no dudé en inscribirme. Me detengo en las temáticas relacionadas con la influencia de Paulo que aparecen en el marco de la convocatoria. Siempre me conmovió su trabajo, una trama de conceptos y prácticas emancipatorias. Una inspiración. Siento la posibilidad de acercarme a su enorme legado a través de otras voces, otros caminos. Como me dice Daniel López: “No es lo mismo seguirlo al pie de la letra que llevarlo desde el pie... como fuerza para andar”. Encuentro a Boal.

Muchos recuerdos aparecen. Comienzo la búsqueda de materiales, documentos, registros sobre esa experiencia de teatro. Sólo encuentro sus libros y algunas fotos en mi Facebook. Diez años es mucho tiempo, pienso.

Llamo a Valeria. ¡Cuánto tiempo sin vernos! Siempre, aun en la distancia, queriéndonos y recordándonos. Le encanta esta posibilidad de escritura de aquella experiencia. Habla de “la importancia, en momentos como estos, de la puesta en valor de las vidas...” Nos proponemos buscar, recuperar materiales, registros, lo que podamos. Creo que traer al presente esta experiencia, basada en el trabajo de Augusto Boal, es un pilar para poder entender en la práctica algunas de las ideas que él sostenía (digo solo algu-

nas tanto por los límites de este trabajo, como por los propios) y que siguen vigentes; la influencia de Freire en su trabajo; y, sobre todo, recuperar en esta experiencia compartida el sentido de lo comunitario.

Se mezclan recuerdos de momentos compartidos en la Indira durante cinco años. ¡Cuánto aprendí! Momentos donde, además, probamos como estrategias el Teatro Foro, y los juegos propuestos por Boal en jornadas con docentes y en encuentros con estudiantes. ¡Poner el cuerpo desde el rol docente! ¿Puede haber otra manera de ser parte y hacer con otros?

La experiencia del Festival Internacional de Teatro Comunitario Entepola en 2011

Aparecen, desordenados, muchos momentos: nuestros ensayos en las aulas de la escuela donde estábamos instalados; la posibilidad de ver en los patios, en el comedor, en otros espacios a los grupos discutir sobre la organización o preparar/crear escenografías y vestuarios donde participaban vecinos con sus niños; los ejercicios y juegos de Boal, profundos, transformadores, que mis compañeros llevaron y pusimos en práctica tres días en una Escuela de Arte con niños y jóvenes; los juegos entre los actores de las diferentes compañías compartiendo y construyendo saberes; el Anfiteatro de Pudahuel donde durante más de una semana todas las noches a las 21 horas se presentaban obras de teatro comunitario. Y los otros, los barriales, como el nuestro en “El Cortijo”, que desplegamos en una cancha de básquet a tribuna llena.

Recuerdo emocionada el momento en que todos los participantes del Entepola realizamos una invitación al festival muy particular. Cada uno (y casi todos) caracterizado como un personaje de alguna historia, o

en un armado grupal, trataba de llamar la atención de los vecinos en el centro de Santiago. Todo confluía en la plaza principal de la ciudad, frente a la catedral, mientras repartíamos folletos con el programa. Comunicándonos, conociendo, ¡haciendo nuevos amigos!

Teatro del Oprimido - Teatro Comunitario. Exploración de las relaciones de poder

Con enorme sorpresa encuentro en un viejo pendrive las fotos del viaje. Pienso, ¿qué atraviesa a estos compañeros? ¿Qué fuerza poderosa los mueve? ¿Qué elección hay detrás? Algo está vibrando...

Un trabajo en comunidad, para algunos es terreno conocido, para otros es el inicio de algo nuevo

¿Qué me movió en la escuela Indira? Cuando en un primer momento después de mi llegada imperaban los prejuicios ante las formas de ver la escuela, frente a las formas de reconocer a la comunidad (negados a verlos como sujetos), a los textos sugeridos como lecturas, a las formas de construir lo público... y que continuaron en diferentes situaciones por un tiempo. ¿Qué me permitió sobrellevar esos momentos, no “arrugar”? Como le pasó a Paulo, las críticas tanto por derecha como por izquierda, las tensiones entre marxistas y humanistas que se describen extensamente en la bibliografía que aporta este Congreso Pedagógico. Creo que en ambos casos (salvando distancias, por cierto) las ideas, las creencias profundas sobre los derechos de los sujetos, el sentimiento de comunidad son compartidos. Y quitar los prejuicios, también.

El Teatro Comunitario, marco del Festival Internacional en el que participamos, *“es una forma teatral realizada por y para una comunidad delimitada, con un objetivo principal que es la experiencia escénica compartida, y además otros relacio-*

nados con la idiosincrasia de la comunidad que participa...”. Podemos conocer más sobre su historia, estrategias y experiencias en su página web¹.

El Teatro del Oprimido pretende que los participantes reflexionen sobre las relaciones de poder mediante la exploración y representación de historias entre opresores y oprimidos. Entre sus principios fundamentales, se encuentra que el espectador se convierta en protagonista de la acción dramática, en espectador; y que se prepare para protagonizar su propia vida. Sabemos, por las experiencias compartidas tanto en el festival como dentro de la Indira, que es como Boal lo plantea en consonancia con el pensamiento freiriano.

También comparten otras ideas Boal y Freire. El Teatro del Oprimido considera que en las sociedades humanas todas las relaciones debieran ser dialógicas. Sin dejar de destacar que tienden a transformarse en monólogos, los cuales crean la relación opresor-oprimido.

Boal llama oprimidos a los individuos o grupos desposeídos de su derecho al diálogo o impedidos de ejercer ese derecho. Reconociendo esta realidad “el principio fundamental del Teatro del Oprimido es el de ayudar a restaurar el diálogo.” Asimismo, Freire sostiene que el diálogo es el arma principal para derrotar a la opresión cultural. La herramienta principal de la dominación es la división, que es generada por el no diálogo. Considera que la educación como actor cultural puede reafirmar la opresión o estar al servicio de la liberación; su pensamiento se transformó en acciones emancipatorias a lo largo de distintos países. En nuestro caso, en la escuela Indira, priorizamos el diálogo como forma de compromiso ineludible con la comunidad; sostenerlo como principio y construir relaciones dialógicas como lo hicieron Freire y Boal lleva implícito el desarrollo de la escucha y el reconocimiento del derecho a ser escucha-



1/ Festival Internacional de Teatro Comunitario Entepola, sitio oficial: <https://www.entepola.cl/>

do, como base de toda construcción colectiva.

El Taller de Juegos en la Escuela de Arte. El lenguaje teatral como experiencia transformadora

Nos preparamos para el taller. Al grupo que formamos Pili, Maite, Sabino, Nico, Vale y yo, se suman dos cumpas chilenos. En el lugar nos recibe la directora, nos presenta, y se van presentando cada uno de ellos. La mayoría participa de las actividades de esta escuela. Esta vez se suman algunos vecinitos. Todos van desde los siete a los dieciséis años.

El lugar está rodeado de murales pintados por los chicos. Hablan de la igualdad, dando sentido a todo el trabajo en esta escuela. También la casa cuenta con un enorme patio de tierra con árboles y salones donde vamos a realizar los juegos.

Intento recordarlos sin volver a las fotos: Presentaciones especiales; Juegos en Parejas; Estatuas; Fotografías; Relatos; y muchos más. Con rondas de reflexión sobre lo que acontece, cambio de roles de coordinación con los estudiantes, y todos participando en la organización de los diferentes juegos.

“Es muy difícil para que uno sea, si los Otros no son”, Paulo Freire.

Aquí hay otros rostros. El de niños y jóvenes con mucho para decir, para expresar. En los juegos grupales se observa el mundo atravesándolos. El rostro del otro con su sufrimiento, su desesperanza, su confianza; y nuestra responsabilidad, nuestra obligación es registrar al otro.

Al ver estos rostros recuerdo a los chicos de la Indira participando en los proyectos; entusiasmándose

aún más si ellos tenían autoría; si los proyectos tenían que ver con lo que les pasaba, con lo que les era cercano; siendo protagonistas en las asambleas de grado; aprovechando las horas de teatro para jugar, improvisar, desarrollar sus mundos fantásticos, motivados por la invocación a recuerdos, deseos y sueños...

Recuerdo, sobre todo, la construcción de una Cultura de la Reparación, que realizamos durante varios años y gracias al aporte del grupo de Apoyo Institucional del Cacho Carranza. Allí se deja de lado el castigo como sanción y se trabaja la reparación a través de procesos dialógicos, contando con la discusión como una forma necesaria en esta construcción. Si somos parte de ese gran colectivo al que llamamos *“pedagogía emancipatoria”* tenemos que priorizar la construcción de esta cultura ya que siguen existiendo en la escuela múltiples relaciones de subordinación, más claras sobre poblaciones en situaciones de vulnerabilidad.

“Mi voz no tiene sentido sin la voz del Otro”, Paulo Freire.

En los breves espacios de descanso que nos deja el Taller, los estudiantes nos cuentan sobre sus vidas, lo que significa el espacio de arte para ellos. No paro de emocionarme, y doblemente al sentir, al ver la amorosidad compartida. No recuerdo si es al cierre del primer día que mis compañeros explican a Boal. Los chicos la tienen clara. Pertenecen a familias que tienen sus derechos vulnerados, a barrios que viven diversas situaciones de opresión. Y luchan.

Y aquí aparece una idea que Paulo retoma en los agitados años sesenta: *concientización*. La plantea como el esfuerzo de conocimiento crítico de los obstáculos. Años después leemos sobre las mane-

ras de “estar en el mundo” un desafío a los grupos populares para generar conciencia, percibiendo en términos críticos la violencia y la profunda injusticia que caracteriza su situación concreta.

Augusto Boal a través del Teatro del Oprimido busca desarrollar esa concientización. Focaliza su trabajo teatral con grupos que están en el mundo oprimidos, descubre que son conscientes de su opresión o contribuye a ese descubrimiento. A través de su formulación teórica y su método estético (ejercicios, juegos y técnicas) busca que el lenguaje teatral se convierta en una herramienta de lucha para transformar situaciones de injusticia social.

El arte, en sus diversas manifestaciones, es la posibilidad de transformación de su realidad. En el presente y en el futuro. Poder compartirlo con sus familias los fortalece. La posibilidad de diálogo que brindan espacios como éstos: el aula de la escuela de arte, el festival, el taller, me lleva al trabajo de Boal y Freire. Una reflexión permanente entre ideas y prácticas liberadoras.

En relación con la experiencia del Taller de Juegos, Boal dice: *“El ejercicio es una reflexión física sobre uno mismo. Un monólogo, una introversión... Los juegos son un diálogo, exigen un interlocutor, son extroversión”*.

Para él la división es solo por una cuestión didáctica. Y explica que existen dos unidades, la primera es la de las estructuras física y psíquica, la segunda es la de los sentidos. Divide juegos y ejercicios en cinco categorías: sentir todo lo que se toca, escuchar todo lo que se oye, activar los distintos sentidos, ver todo lo que se mira y la memoria de los sentidos. En el taller trabajamos sobre ellas.

Los chicos a los que volvemos a ver cada noche en el festival, nos escriben cartas hermosas y nos llenan de tiernas y agradecidas palabras al finalizar el taller. Nos vamos plenos. Sembramos. Sembraron.

¡Llegó el día de la nuestra! La construcción comunitaria como búsqueda colectiva

“Teatro Foro es, ante todo, una buena pregunta...”

Llevábamos varios días vivenciando el Festival en el Anfiteatro. Actuaban las diferentes compañías; otros compañeros participaban con diversas manifestaciones artísticas y algunos grupos que hacían música nos recibían tocando instrumentos y bailando. Pobladores que eran por momentos público aprovechaban para ofrecer lo que producían...

Todo esto sucedía cuando llegó la fecha de nuestra presentación. Nos juntamos en “El Cortijo”, un pequeño club barrial. Ese era el lugar asignado para preparar la obra. Acomodamos algunos elementos que necesitaríamos para la escenografía, el vestuario y demás. Otro momento compartido con quienes nos ayudarían, que disfrutamos mucho.

Me gustaría tener a mis compañeros de viaje para abrazarlos y revivir juntos ese momento. Recuerdo vagamente las escenas de “Cierre Abierto”. Sólo sé que no terminaba de sorprenderme lo que acontecía.

Una joven con su hijo cruzando un parque...
Una familia que tiene una pérdida inesperada...
Otra situación entre hermanas...

Entre las distintas manifestaciones del Teatro del Oprimido está el Teatro Foro. Siento que el nuestro fue siguiendo sus reglas.

“El Teatro foro es un tipo de lucha o juego y como tal, tiene sus reglas. Estas fueron descubiertas y no inventadas, y son

necesarias para que se produzca el efecto deseado:

- el aprendizaje de los mecanismos por los cuales se produce una situación opresiva*
- el descubrimiento de tácticas y estrategias para evitarla*
- el ensayo de esas prácticas”.*

Para trabajar con una comunidad se necesita tiempo. Es ella, como dije, la que posee una historia, experiencias, conocimientos sobre el contexto, sobre sus problemas. Solo así, proponiendo los temas que reflejan las situaciones opresivas, tomando en sus manos lo que pasa, podrán reflexionar y buscar sus propias acciones colectivas para encontrar respuestas.

Freire y Boal plantean lo comunitario como fuerza principal en la lucha por la emancipación. Vemos y sentimos por la participación, movilización y la devolución de los vecinos que son parte de “Cierre Abierto” que vamos por el camino esperado.

Las experiencias viajan en el tiempo. Compartiendo ideas

En este viaje Boal nos lleva a vivir “lo comunitario”. Sentimos que esta nueva experiencia es toda una oportunidad para desarrollar una mayor comprensión hacia los universos que entran en ese territorio que compartimos, la escuela. No íbamos a “transformar el mundo” pero sí, había que mover algo para que algo se transformara.

Valeria viaja reemplazando a una directora de teatro y yo a una integrante del grupo, también hubo otros reemplazos. Pensamos qué roles y funciones circulan, rotan; cuánto tiene de emancipatorio que en situaciones de tanta autoexigencia (personales, escolares, sociales) se pierdan o se caigan las jerarquías. El poder está en Todos.

Esta propuesta nos permite ver en otros lo que nos pasa, reflexionar sobre las propias situaciones de opresión, en-



tender la justa rabia de la que nos habla Freire, desnaturalizar lo que sucede, comprometernos con las acciones colectivas. No estábamos para “cumplir” con Boal, sino para versionar, intervenir, conocer, componer, crear. A él también, “llevarlo desde el pie...como fuerza para andar”.

Juntas, Valeria y yo, retomamos la pedagogía emancipatoria desde nuestra experiencia cotidiana. Reconocemos a una institución fluyendo. Nos reconocemos versionando la Indira antes y después del viaje,

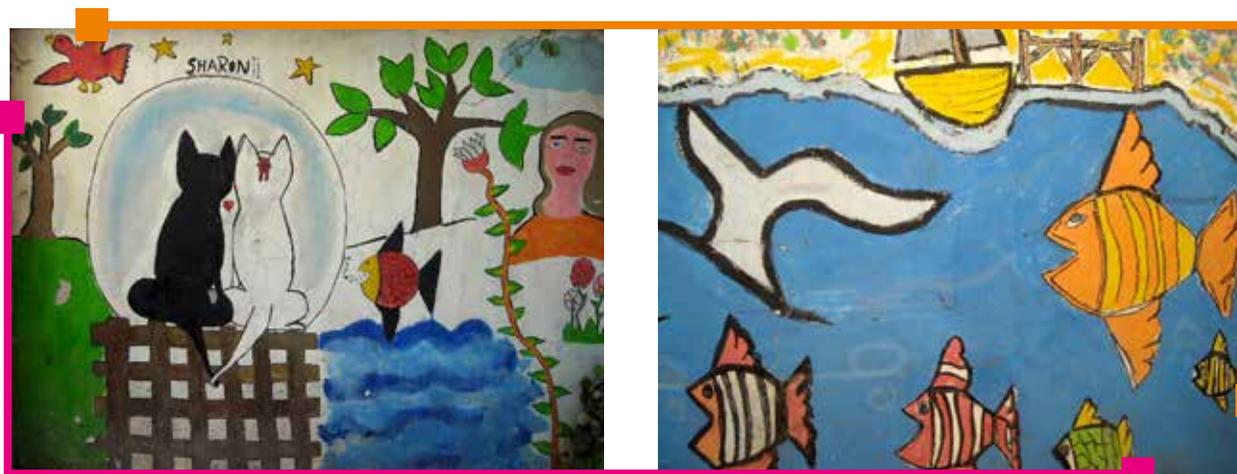
por ejemplo, en todos los procesos participativos donde caen los prejuicios; “la autoridad mandonista” se diluye; y aparecen los sujetos. Comprometiéndonos con las personas que integran la comunidad educativa de la 11, si la pensamos y construimos entre todos, sentimos que Otra Escuela Es Posible, como sueña Freire.

No hubo posibilidad de reanudar lo vivido, pero la distancia nos permite reflexionar y sentir que lo público, lo colectivo, cobran sentido en la lucha cotidiana.

“Estas instancias donde compartimos estas vivencias están obrando...Está sucediendo algo que nos está huelleando...”.

“¡Lo importante es estar en disponibilidad de travesías!”, dice Valeria.

¿En qué andarán Pili, Nico, Maite y Sabino? Vamos hacia ellos. ¡Ya veremos! //



Referencias bibliográficas

- Boal, Augusto. *Teatro del Oprimido*. 1ª ed. revisada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Interzona Editora, 2015.
- Boal, Augusto. *Juegos para actores y no actores*. 1ª ed. revisada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Interzona Editora, 2015.
- *Escenas de un país. Teatro del oprimido después del 2001*. Disponible en: <https://youtu.be/6pdvaJD7ogw>
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. 2ª ed. México. Siglo XXI Editores S.A., 2005.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. 1ra ed. 1ra reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003.
- Textos y videos sobre Paulo Freire sugeridos en el XXVI Congreso Pedagógico de UTE-CTERA, cuya lectura abona este trabajo.
- *Tras las Huellas de Augusto*. Documental que da cuenta del paso de Augusto Boal por Argentina en la década del 70. Disponible en: <https://www.abratv.com.ar/serie/1145-TRAS-LAS-HUELLAS-DE-AUGUSTO>
- Zeballos, Evelina. *Hacer visibles... Hacernos visibles... La construcción del paradigma de protección integral de derechos en la vida cotidiana de la escuela*. Buenos Aires, Ediciones Elemento, 2013. Disponible en: tinyurl.com/librohacervisibles

Palabras Clave

Sistema Educativo.

Post pandemia.

Disputa.

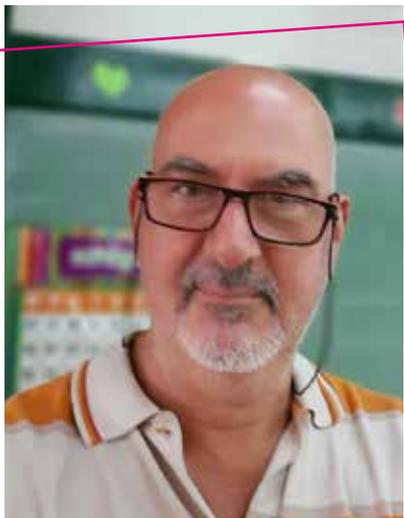
Repensar.

Educación Primaria // Curriculares // Educación Musical

APUNTES

para repensar la escuela post-pandemia

JAVIER OSVALDO MAZZOCOLI *



Javier Osvaldo Mazzocoli

Introducción

Como pocas veces antes, la pandemia puso en el centro de atención al sistema educativo, por un lado derribando algunos de los principales mitos neoliberales que se trataban de instalar desde hace algún tiempo: el mito de la escuela como institución arcaica e ineficiente y por lo tanto perfectamente sustituible; el mito del docente como un no profesional poco preparado para su trabajo y por ende reemplazable por cualquier vecino voluntarioso; y el mito de que todo esto se superaría gracias a la tecnología digital, por medio de la cual los niños sentados cómodamente en sus casas, recibirían paquetes de conocimientos seleccionados por expertos y, ayudados por facilitadores y cada tanto evaluados también a distancia, no tendrían ya necesidad de trasladarse y concurrir diariamente a esa escuela inservible. Muy por el contrario, en este aspecto, la escuela como institución educativa y de sociabilización se ha mostrado como insustituible, la figura del maestro como profesional experto se ha visto revalorizada y lo digital demostró no ser la solución mágica a los diversos problemas didáctico-pedagógicos existentes.

No obstante, por otro lado también han quedado al descubierto y de forma manifiesta ante toda la ciudadanía una gran cantidad de problemáticas y deficiencias relacionadas con el sistema educativo y con la escuela, y en particular en la Ciudad de Buenos Aires, que si bien ya existían de antes y les docentes las hemos denunciado en forma constante, la misma inercia, la tradición o la omisión mediática, hacía que se minimizaran o pasaran casi desapercibidas. Cuestiones didáctico-pedagógicas, las enormes desigualdades, la brecha digital, la infraestructura deficiente o ineficiente, la sobrecarga laboral docente; no son cuestiones nuevas, pero las circunstancias han causado que o se profundizaran o quedaran desnudas hasta el hueso.

Creo que ambas temáticas deberán ser el centro de profundos debates si pensamos que una mejor educación y una mejor escuela son posibles, y que debemos ser nosotros, los docentes, quienes organicen y guíen a la comunidad educativa en este proceso para intentar evitar que los cambios, o los no cambios, vengan impuestos desde el discurso neoliberal, que domina la ciudad desde hace más de una década y que, a nivel nacional, no está derrotado y continúa al acecho.

* Docente de Educación Musical en las Escuelas 17 y 12 de DE 11.

Desarrollo

Como dijimos, uno de los puntos principales del discurso neoliberal que con la pandemia se dio por tierra es el referido a la escuela, en especial la escuela pública, como institución obsoleta y fácilmente reemplazable por el llamado homeschooling compuesto por plataformas informáticas, paquetes de contenidos y facilitadores en vez de maestros. Para Frigerio, "...la escolaridad que venía medio alicaída en sus sentidos y que mucha gente se preguntaba para qué sirve, para qué van los chicos, se reveló como algo muy importante y necesario" (Frigerio, 2020). Para Yasky "...la Escuela Pública, como institución que garantiza el derecho a la educación, y sus docentes son irremplazables" (Yasky, 2020). Y para Carlos Ruiz la "...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 maestro o una maestra, ni un tiempo regulado, ni recursos pedagógicos, ni condiciones como silencios y tiempos de concentración, entre otras dimensiones del espacio escolar compartido." En definitiva, para la sociedad toda se hizo evidente que la educación y la sociabilización escolar no pueden ser sustituidas por el homeschooling, a punto tal de provocar que el mismo pensamiento de matriz neoliberal modificara su tradicional discurso antiescuela debiendo reconocer su importancia, sin que esto signifique dejar de atacarla con el resto de su conocida batería de acusaciones acerca del supuesto escaso nivel de aprendizaje del alumnado, la poca preparación del profesorado y un largo etcétera.

Ahora bien, por otra parte, y sin caer en el simplismo del discurso neoliberal, no podemos dejar de reconocer que hay cuestiones, que hacen al funcionamiento del sistema escolar y educativo, que han quedado como rémoras de épocas de pedagogías

enciclopedistas y repetitivas y en que la escuela cumplía funciones de disciplinamiento y homogeneización social. Hoy, fruto de la pandemia, muchas han quedado al descubierto y se convirtieron en motivo de discusión, llevando a que una gran mayoría de pedagogas y pedagogos de nuestro campo popular proponga revisar y discutir. Afrontar y sincerar ese debate en forma rápida resultará esencial, primeramente con el objetivo de mejorar la escuela y la educación en general, pero en segundo lugar, y no menos importante, para anticiparse a las soluciones mercantilistas que constantemente renueva el neoliberalismo.

Organización, integración y uso del tiempo escolar

Con respecto a la organización graduada, la misma es una organización derivada del pensamiento positivista donde se trataba de buscar la homogeneidad poblacional y basada en estratos, estratos que eran sustentados desde el darwinismo social. Hoy la heterogeneidad social no es considerada un problema, por el contrario, hemos aprendido a valorarla, y esto tiene que reflejarse en la escuela. Al respecto, existe coincidencia en la necesidad de revisarla. Sileoni propone "*repensar la repitencia, reforzar la idea de bloque pedagógico*" (Sileoni, 2020). Puiggrós por su parte, dice que "*Hay que pensar la escuela como un continuo*" (Puiggrós, 2020); Inés Dussel también propone "*repensar las agrupaciones, y la gradualidad*" (Dussel, 2020); y Terigi, que "*la idea de que todos avancen al mismo tiempo, la idea del aprendizaje monocrónico debe ser abandonada*" (Terigi, 2020). Para intentar superar esta estructura, Tenti Fanfani propone romper con el modelo tradicional graduado y piensa en una estructura en donde pueda haber más de un maestro trabajando colaborativamente dentro de un aula y así poder explotar las capacidades especia-

les de cada uno (Tenti Fanfani, 2020) mientras que Mirta Torres piensa que el modelo rural, donde se trabaja con multiniveles y multiedades puede aportar mucho al respecto (Torres, 2020). Por mi parte creo que la aplicación general de estrategias de educación colaborativa no solo podría aportar soluciones significativas al modelo graduado sino que implicaría un cambio del paradigma educativo en su totalidad.

Pero por otro lado, para que verdaderamente se produzca una integración real, también son necesarios recursos y dispositivos. Hoy día hay muchos niños con necesidades especiales que, si bien están incluidos en el sistema formalmente, sus necesidades especiales no se encuentran cubiertas o se encuentran cubiertas en forma deficitaria, mientras que hay otros que no poseen ni siquiera un diagnóstico. Esto lleva a que transcurran su trayectoria escolar pero que no alcancen logros mínimos. Es por esto que resulta necesario, ya desde la educación inicial, la articulación con especialistas que realicen diagnósticos tempranos y el seguimiento correspondiente, y además la incorporación de profesores especializados y de espacios y tiempos individualizados en mucha mayor cantidad de los existentes, que hoy no dan abasto.

El dispositivo áulico y la estructura de división en horas por materias son otro punto a debatir. Ya Freinet proponía la desarticulación de los mismos y su transformación en talleres. Tonucci, en una de sus propuestas didácticas, apoya esta idea diciendo que no se puede seguir dentro de las aulas, que se debe convertir a las aulas en talleres y laboratorios de modo tal que la jornada escolar no resulte estática sino que los alumnos estén en constante movimiento y que resulte un itinerario (Tonucci, 2020). Por su parte Tenti Fanfani piensa que hay que terminar con la lógica de las clases de 40 minutos en donde termina

física y comienza historia, y pide trabajar por proyectos y romper con la tradicional distribución de tiempos y espacios escolares repensando el formato (Tenti Fanfani, 2020). Al discutir esto también deberíamos repensar la conveniencia de incluir otros lenguajes a lo largo de todo el trayecto escolar como teatro o danza o juegos que ayuden a desarrollar el pensamiento lógico como Ajedrez y Go; o presentar un abanico de propuestas simultáneas para que cada chique pueda elegir. Las posibilidades son muchas y la diversidad de propuestas también, pero es necesario un debate profundo al respecto para que esto no desemboque a su vez en el no respeto por la especificidad de cada materia.

Otro de los temas pedagógicos que debiéramos replantearnos y discutir es referido al empleo que hacemos del tiempo escolar. En *El Grito Manso*, Freire dice: *“Lamentablemente educadores y educadoras pocas veces nos preguntamos: qué hago con mi tiempo pedagógico, cómo puedo aprovecharlo más eficazmente. Casi nunca nos preguntamos: al servicio de quién, de qué cosa está el tiempo educativo”* (Freire, 2008) para luego continuar con una descripción sobre los tiempos pedagógicos nulos o desaprovechados. Trayendo esto a nuestro contexto, y solo por dar algún ejemplo de los más visibles, tomemos los ritos de formación de entrada y salida, que son rezagos de la vieja escuela disciplinaria, al igual que los ritos de izamiento y arrío diario de la bandera que quedaron instalados desde la época de la escuela como dispositivo homogeneizador de la población y creador del espíritu de nación y que curiosamente, hoy en día, solo son conservados por las instituciones militares y... escolares. Y si entre ambos son unos 30 o 40 minutos diarios, sumemos lo que representa en un año.

Del mismo modo sucede con los actos escolares protocolares cuyo origen, según el excelente trabajo de Bertoni, también estuvo ligado a la formación de la idea de nación en la población principalmente inmigrante. Pero hoy en día tenemos alrededor de una docena de actos escolares protocolares y quizás debiéramos discutir si no sean demasia-

dos puesto que, en muchos casos, llevan gran cantidad de horas de preparación.

Formaciones, izamientos, arríos han desaparecido durante la pandemia y los actos se han transformado en presentaciones digitales alusivas sin que se hayan producido efectos o consecuencias pedagógicas catastróficas.

Estos son ejemplos de tiempos, y hay otros muchos, cuya utilidad pedagógica resulta mínimamente discutible pudiendo quizás plantearnos disminuirlos en algunos casos, o aprovecharlos y transformarlos en otras cosas en otros. Quizás se pueda emplear algo de ese tiempo para implementar una de las propuestas más interesantes que plantea Tonucci para pensar una nueva escuela que es la de dar a les niñes participación en la gestión institucional, y esto lo hace basándose en la Convención sobre los derechos del niño, que establece que tienen derecho a expresar su opinión cada vez que se tomen decisiones que los afecten. La propuesta incluye la creación del consejo de alumnos (algo ya propuesto y puesto en práctica por Freinet) que puedan monitorear, junto a les docentes y el equipo directivo, lo que está pasando y dedicarse a la búsqueda de soluciones en conjunto. Y no solo sería un derecho reconocido, sino la mejor forma de ejercitar la participación ciudadana, de formar ciudadanxs.

Currículum y estrategias didácticas

Con respecto al currículum, Dussel nos dice que *“tenemos diseños curriculares muy extensos y nos dimos cuenta en la pandemia que esto es imposible de cubrir”* (Dussel, 2020). Esta enorme cantidad de contenidos son los vestigios que arrastra el sistema escolar de épocas en que dominaba el enciclopedismo y la concepción bancaria de la educación. Pero además, suele ocurrir que a algunos contenidos ya desactualizados se les continúa dando gran relevancia, mientras que otros de enorme importancia quedan rezagados. Pongamos como ejemplo ESI que muchas veces



es “la esi” quedando reducida a una sola jornada; y con la educación ambiental pasa algo similar. Resulta necesario repensar el currículum, qué sacar, qué incluir, qué resignificar, qué profundizar, sin que esto se entienda o signifique un vaciamiento de contenidos.

Una de las cosas que no se cansa de repetir el maestro Paenza en la mayoría de sus programas, libros o columnas, es que la enseñanza de la matemática debe abandonar su carácter academicista y convertirse en un juego. Y sin embargo el academicismo no es privativo de la matemática, lo mismo pasa con algunas otras áreas del conocimiento donde continúan dominando y prevaleciendo una concepción teórica y las tareas escolares de tipo tradicional mientras que podrían implementarse estrategias más activas, lúdicas o creativas.

Al respecto, no obstante de que con el transcurso del tiempo el sistema escolar ha ido incorporando varios campos del conocimiento, aún hoy continúa dominando la conceptualización tradicional jerárquica en las materias consideradas como las más importantes, esto es Lengua y Matemática, luego, en un segundo nivel las ciencias tanto sociales como naturales y por último los lenguajes artísticos. Pero, curiosamente son estas materias consideradas más importantes las que han conservado un currículum de tipo enciclopedista y una perspectiva didáctico-pedagógica más tradicional y academicista, mientras que las consideradas como terciarias o complementarias, es decir los lenguajes artísticos, han sabido dar un giro radical en su concepción educativa. Solamente por dar un ejemplo, basta con tomar un texto de educación musical de hace unos pocos años para ver que la misma se trabajaba en forma absolutamente teórica, se estudiaban las características estéticas de los diferentes períodos de la música, las biografías de compositores, el desarrollo de la ópera o la sinfonía a través de la historia, la compleja lectoescritura musical, y un sinfín de conceptos teóricos específicos como claves, armaduras y tonalidades, alteraciones, tonos y semitonos, compases

simples y compuestos, lecciones de solfeo rezado y un enorme etcétera. Hoy en día todo esto se ha dejado de lado y se ha preferenciado que les chiques hagan, que toquen instrumentos, que canten, que desarrollen una escucha activa, y que compongan sus propias pequeñas obras, y todo esto sin necesidad de abordar todo el complejo entramado teórico específico del lenguaje musical que se reserva para quien decida que la música es parte de su camino en la vida y opte por concurrir a instituciones específicas o realizar el profesorado. Esto podría ser tomado como modelo por las materias que aún conservan en su currículum una gran cantidad de contenido teórico específico y darle una perspectiva menos enciclopedista y más práctica. Por ejemplo, y retomando el apartado anterior, quizás la incorporación de teatro desde la escuela inicial y su extensión a toda la trayectoria escolar pueda resolver algunos de los problemas de comprensión lectora de mejor forma que algunas áridas clases de análisis sintáctico en lengua, y quizás lo mismo podría suceder con el desarrollo del pensamiento lógico matemático si incorporamos juegos de lógica y dejamos para una educación más especializada las largas y abundantes tradicionales ecuaciones.

En lo referente a las estrategias didácticas, una de las cosas positivas que nos dejó la pandemia fue que, al tener que readaptar la forma de enseñanza aprendizaje en cuestión de días, el colectivo docente se reconoció a sí mismo como el enorme productor de estrategias didácticas que siempre fue, según Gabriela Diker, *“una evaluación a nivel nacional mostró que a las dos semanas de la suspensión de las clases el 80% de las escuelas había podido readecuar sus propuestas de trabajo a la distancia”* (Diker, 2020), y para Puiggrós *“lo que ocurrió fue un despliegue, como si se hubiesen des-trabado enormes capacidades creativas”* (Puiggrós, 2020) y continúa diciendo que los docentes mostraron capacidad de sostener el vínculo pedagógico con los alumnos para lo cual tuvieron que desarrollar muchísimas experiencias nuevas como también formas de abordaje que demostraron una enorme inventiva (Puiggrós, 2020). En efecto, como



expuse en mi trabajo anterior, les docentes hemos podido adaptar en poco tiempo estrategias didácticas a través de la investigación, exploración, experimentación, reinención, resignificación. Además, intercambiando ideas y trabajando colaborativamente, demostrando la enorme preparación y profesionalidad del colectivo docente argentino y derribando así el mito del docente como poco preparado o, según la ministra Acuña, que abraza la docencia como última opción después de haber fracasado en otros campos.

Ahora, si el colectivo docente en su enorme mayoría es poseedor de las características de la profesionalidad ampliada descritas por Stenhouse, ¿por qué esto no se traduce masivamente en las prácticas? A mi modo de ver es producto, en parte, de la falta de organización y difusión de estas iniciativas. Estos Congresos organizados por la UTE son un ejemplo a seguir. Y yendo a lo macro, quizás se podría pensar en una página de estrategias didácticas a nivel nacional con fondos del Ministerio de Educación pero administrada por docentes y de acceso libre, que obre a modo de banco de ideas colaborativo de estrategias didácticas y de difusión de las mismas. Al respecto, Puiggrós opina, refiriéndose al potencial creativo docente manifestado durante la pandemia, que sería necesario, para que todas estas experiencias no queden en una anécdota, que universidades, institutos de formación docente, gobiernos provinciales y el Gobierno Nacional ayuden a los docentes a sistematizar todo lo experimentado y aprendido durante ese tiempo, (Puiggrós, 2020).

Las condiciones, condicionan

Ahora bien, es obvio que para que estas cosas puedan llevarse adelante también debemos revisar cuestiones estructurales y organizacionales que frecuentemente obstaculizan el desarrollo óptimo y los objetivos de la escuela. Como la deficitaria infraestructura escolar. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a pesar de ser la más rica del país, posee muchos edificios educativos que no fueron hechos para tal

fin sino que son casas adaptadas; eso repercutió en la falta de espacio para mantener el distanciamiento como también en la carencia de la ventilación necesaria durante la pandemia y repercute diariamente en la falta de espacios aptos y cómodos en épocas de normalidad. O la cantidad de niños por aula: con la reducción a la mitad, obligada por las circunstancias, quedó de manifiesto que se puede trabajar de forma mucho más personalizada y atendiendo a las necesidades específicas de cada niño. Hoy día, en nuestra ciudad, por la falta de construcción de edificios escolares, en muchos casos, la cantidad de alumnos por grado se calcula en base a los metros cuadrados y no en base a las características y necesidades del grupo. O la sobrecarga laboral, que si bien siempre existió, nunca era reconocida. La pandemia hizo que la comunidad fuera consciente de todas las horas extras que trabaja un docente al recibir por medio de mails, o whatsapp tareas y devoluciones o mensajes a los horarios más insólitos. Si pretendemos mejorar la educación debemos insistir en la disminución de nuestra carga horaria frente a alumnos y la incorporación de horas institucionales. O el profesorado taxi, o la baja calidad y cantidad en los alimentos de canastas o comedores, o los miles de niños que continúan sin educación inicial, o la disminución sistemática del presupuesto para la educación pública que sucede en nuestra ciudad, y esto solo por dar algunos ejemplos. Todas ellas son cuestiones que fueron y siguen siendo sistemáticamente denunciadas por el sindicalismo docente y por las que tendremos que seguir luchando.

La cuestión digital

Por último, en lo que respecta a la cuestión digital se presentan dos temáticas importantes, por un lado como ya dijimos, se dio por tierra con parte del discurso neoliberal que pretendía hacer ver a lo digital como una especie de solución mágica a todos los problemas pedagógicos con el triple objeto de, por un lado intentar desprestigiar a la escuela; por el otro de vender paquetes informáticos de todo tipo; y tercero -y más importante- lograr penetrar en el



Entrega de diplomas del postítulo de «Especialización Docente Superior en Políticas de Infancia», realizado en convenio entre el Mariano Acosta y la Unión de Trabajadores de la Educación.

13 de diciembre de 2021

currículo mediante plataformas y licuarlo de todo contenido considerado peligroso o inconveniente, quedando los docentes sumidos en el papel de meros aplicadores.

Sin embargo, aunque la pandemia demostró que lo digital por sí mismo no es la solución, lo digital llegó para quedarse. Hoy día para pedir turnos o realizar cualquier trámite debe hacerse online, se llenan formularios, se maneja el sueldo, se realizan compras, pagos de servicios, conseguir un trabajo, y podríamos seguir con la perspectiva de que esto continúe abarcando cada vez más acciones. Una persona que no cuenta con dispositivos digitales o que no posea habilidades para el manejo de aplicaciones queda apartada de muchísimas actividades y corre el riesgo de quedar aislada del mundo. Es por ello que el acceso al equipamiento, a la conectividad y a la educación tecnológica se ha convertido en un derecho.

Y esto nos lleva directamente al segundo punto, el problema de la brecha digital, y si bien este no es un problema nuevo, con la pandemia quedó al descubierto como nunca la enorme distancia que existe entre los sectores más acomodados económicamente y los más relegados, los más desfavorecidos. Cuestiones que se trataban de solucionar por ejemplo con el desarrollo del plan Conectar Igualdad. Al discontinuarse con los 4 años de gobierno neoliberal de Macri-Larreta-Vidal, dejó a una enorme cantidad de la población escolar sin los dispositivos y la conectividad necesaria para poder encarar el proceso de educación a distancia necesario durante la pandemia. Según Gabriela Diker, *"Hoy el 45 % de los hogares no tiene computadoras"* (Diker, 2020); y siendo más específicos, según Fernández Landoni el pasado año *"3 de cada 10 hogares no tiene acceso fijo a internet, 27% accede solo por celular y 3% no tiene internet de ningún tipo"* (F. Landoni, 2020).

En la actualidad, toda esta devastación causada por el desfinanciamiento del gobierno anterior está intentando comenzar a solucionarse mediante la reanudación en la entrega de netbooks y de planes como el Juana Manso.

Pero no se trata solamente de entregar dispositivos digitales y conectividad. Sin un proceso de alfabetización adecuado que apunte al desarrollo de las habilidades necesarias para el correcto manejo y uso de las herramientas digitales lo primero no es suficiente. Y es allí en donde comienza nuestra tarea como educadores y profesionales de la educación. Debemos intentar que los dispositivos digitales, comiencen a ser una herramienta de uso asiduo en el proceso de escolarización. Hoy día, a pesar de que cada vez más y más cosas que antes se hacían mediante la herramienta papel pasan a ser digitales, el papel continúa siendo por muy lejos la principal herramienta de uso en la escuela. Y esto no sucede solo por el déficit de dispositivos, hace falta una gran discusión, investigación, experimentación, organización, y sistematización de estrategias didáctico-pedagógicas sobre el tema y una progresiva pero constante implementación áulica. Quizás podríamos comenzar por incluir más materias que aborden el tema en los profesorados, o comenzar a experimentar sobre procesos de iniciación a la lectoescritura mediante computadoras, o con el desarrollo de carpetas o cuadernos virtuales... Pero lo que sí es seguro es que tenemos que empezar a acelerar el trabajo y la discusión sobre estos temas porque el poder neoliberal va a tratar de aprovechar la situación como siempre lo hace.

A modo de conclusión

Retomando desde el comienzo, creemos al igual que el conjunto de pedagogas y pedagogos del campo popular que es la oportunidad de repensar al sistema educativo en su totalidad. No obstante, esto no puede provenir de la copia, parcial o total, de modelos foráneos descontextualizados de nuestra realidad como se intentó hacer en más de una oportunidad en nuestro país, esto nunca funcionó y la mayoría de las veces respondió a requerimientos de organismos de financiamiento internacionales. Los cambios tienen que, necesariamente, ser pensados por nosotros y responder a nuestras problemáticas específicas.

En segundo lugar, tampoco podemos dejarlos en manos de las fuerzas neoliberales que buscan, mediante la crítica a problemas ciertamente existentes en nuestro sistema educativo, acusarlo de ineficiente, con el objeto de hacer jugosos negocios y mercantilizando la educación ya sea mediante el aumento de la privatización, la venta y manejo de plataformas, o de paquetes de contenidos preformateados, de evaluaciones estandarizadas, o de pseudocapacitaciones docentes bajo el patrocinio de ONGs que en verdad responden a multinacionales. Al respecto, Sileoni advierte que la educación es un terreno en disputa y que no todos estamos pensando el mismo modelo, mientras algunos apuntamos a los derechos, la equidad, la soberanía, otros sectores que son muy poderosos, también están pensando que es una buena oportunidad para imponer reformas que continúen profundizando desigualdades, y continúa diciendo que *"lo bueno que ocurra dependerá de la organización de los y las educadoras, de sus organizaciones gremiales"* (Sileoni, 2020). Entonces será importante que nos organicemos rápidamente y no perdamos el impulso puesto que corremos el

CONSTRUCCIÓN DE MEDIDORES DE DIÓXIDO DE CARBONO

Desde la Secretaría de CyMAT junto a la Secretaría de Educación Técnica de UTE, se construyeron medidores de dióxido de carbono. Son herramientas que indican la necesidad de mejorar o aumentar la ventilación para prevenir la transmisión de COVID-19 y asegurar ambientes con buena calidad de aire en las escuelas.



VII Encuentro | Marzo de 2022



Cristina Rubio

Les invitamos a leer los escritos presentados en los diez Encuentros. Nos alegra que el marco del XXVI Congreso Pedagógico haya habilitado a los compañeros autores a articular, una vez más y redoblando energías, sus luchas y reflexiones como docentes en el contexto de la pandemia. Son posicionamientos por la defensa del derecho a la vida, a la educación y a la salud integral. Compartir con ustedes estas miradas sobre el sistema educativo es un privilegio como Secretaria de Educación Técnica de UTE.

Estos escritos expresan pensamientos y pedagogías del Sur, especialmente respiran a Paulo Freire y militancias docentes; comparten acciones para una comunicación en perspectiva de género y de derechos humanos; hacen relecturas de propuestas de enseñanzas, de prácticas, de manifestaciones culturales, artísticas y educativas. Con sus propuestas entrelazamos voces propias y colectivas para seguir haciendo y pensando la educación pública, afirmando nuestra identidad como trabajadorxs de la educación latinoamericanxs con un fuerte cuestionamiento a las políticas neoliberales.

El proceso de escritura pone en juego nuestro conocimiento conjugando acciones, sentires, lecturas y autorías en la construcción de capacidades para habitar con ternura nuestras escuelas. El VII Encuentro del XXVI Congreso reúne un estrecho intercambio.

Karina Ansaldo desde su labor de bibliotecaria comparte reflexiones sobre propuestas de trabajo llevadas a cabo en 2021 en conjunto con todo el plantel docente, trabajando una pedagogía con perspectiva de género, con el propósito de abrir instancias de diálogo y ofrecer a los alumnos instrumentos que les permitan construir la responsabilidad y el cuidado mutuo como actitudes fundamentales hacia la sexualidad y hacia la vida.

Raúl Molina Taboada analiza el impacto del presentismo en las distintas etapas de virtualidad, semipresencialidad y presencialidad en una escuela técnica de Nivel Secundario. A partir de una exhaustiva indagación que toma en cuenta la mirada de docentes, estudiantes y familias.

Bibiana Mónica Beer nos transmite las vivencias de un grupo de escuelas que a través de un Proyecto Educativo Distrital asumieron, en tiempos de pandemia, el desafío de innovar para transformar. A través de la articulación entre escuelas se busca generar espacios de encuentro, fortalecer el vínculo con las familias, sostener los lazos entre los alumnos y el interés por el conocimiento.

Lucía Soledad Rodríguez reflexiona sobre las tensiones existentes entre los modos de entender los derechos de la niñez. Nos invita a profundizar los debates de los discursos mediáticos y las relaciones entre los medios de comunicación, el sistema educativo y los derechos de las infancias.

Mirta Tejerina y Silvia Prieto realizan una relectura de una práctica a partir del material "Historietas por la identidad" de las Abuelas de Plaza de Mayo. En el año 2016, Maximiliano Menna Lanzilotto, buscado por su hermano Ramiro y sobrino de Alba Lanzilotto (madrina de las Abuelas Relatoras) recuperó su identidad, convirtiéndose en el nieto restituido 121. Conmovidas con estos hechos y con el material de Abuelas, las autoras valoran la oportunidad para ponerlo en contexto con el devenir de la historia y promover el diálogo entre las Abuelas Relatoras con niñxs y jóvenes para experimentar que la identidad y la memoria son procesos en construcción y que siempre son colectivos.

Como Colectivo del Congreso Pedagógico estamos orgullosos de sostener todos estos años la participación de los compañeros, sus producciones y su compromiso con la Educación Pública. Sin duda, en el transcurso de los avatares de esta pandemia pudimos llevar adelante la tarea titánica de seguir enseñando, soñando y luchando por un mundo que nos dejó aislados y con mucho dolor frente a las pérdidas de familiares y compañeros de lucha.

Nuestro lema Luchar tiene sentido es además un vector que tiene dirección e intensidad, nuestra resistencia hace que las cosas ocurran, por eso luchar tiene sentido, dirección e intensidad por una escuela mejor, por los 30.000, por cada marcha del 24 de marzo de la resistencia que forjó nuestras esperanzas, por los juicios de lesa humanidad, por los nietos recuperados, por cada baldosa en nombre de los que soñaban con un mundo mejor.

Nuestros sueños siguen siendo colectivos, nuestro trabajo tiene valor y es multiplicador, formador y necesario para que los futuros ciudadanos conozcan sus derechos, obligaciones y sueñen siempre con un futuro mejor. Por una patria libre, justa y soberana, con soberanía económica, industria nacional y justicia social.

Cristina Elizabeth Rubio

Secretaria de Educación Técnica de UTE

Palabras Clave

ESI.

Perspectiva de género.

Voto.

Transformación de violencias
y conflictos.



Karina V. Ansaldo

ESI

* Bibliotecaria Profesional (actualmente en la instancia de confección de la tesina para la Licenciatura en Bibliotecología, UNMDP). Psicopedagoga (actualmente en la instancia del tramo de la Licenciatura en Psicopedagogía, UFLO). Diseñadora de modas (Cetyc).

Educación Primaria // Bibliotecas //

Distintos abordajes de la ESI

Acciones con perspectiva de género y espíritu democrático

■ KARINA V. ANSALDO*

Para comenzar...

En la presente ponencia quiero compartir una reflexión a partir de las propuestas llevadas a cabo en la escuela 20 DE 11 “Antonio Alice”, desde una mirada con perspectiva de género, inclusión, el respeto por uno mismo y los otros y el valor de la palabra.

En la institución hace varios años que estamos trabajando una pedagogía con perspectiva de género, generando espacios que fortalezcan la confianza para preguntar, expresar, compartir y reflexionar. A partir del propio respeto y el cuidado se puede asumir el respeto y cuidado por los otros. La escuela puede y debe alentar a sus estudiantes para el aprendizaje de la toma de decisiones, ofreciendo oportunidades y brindando variadas posibilidades para que ejerzan su capacidad de elección.

Luego de un año tan difícil como el 2020, donde todos debimos aprender nuevas formas y métodos de enseñanza, a principios de 2021 volvimos a la presencialidad, una presencialidad muy diferente a la conocida hasta marzo del 2020.

Mi experiencia en la escuela 20 DE 11, “Antonio Alice” seguramente es muy distinta a la realidad vivida por muchos de mis colegas bibliotecarios/as, quienes a través de la Resolución 2021-516- GCABA-SSCDOC, fueron apartados de su rol para cumplir actividades diversas alejadas de los derechos y deberes de los bibliotecarios/as. La institución donde me desempeño en turno mañana y tarde cuenta con ocho secciones y está intensificada en artes. Con los maestros de grado y los profesores curriculares se pudo hacer frente a las necesidades que se iban presentando como consecuencia del contexto de pandemia y el aislamiento de burbujas. Este panorama me permitió concentrarme en mi tarea docente y en mi rol como bibliotecaria. Como dice Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* (1993): “... que la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial por querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capa-



ciudad forjada, inventada, bien cuidada de amar". En el año 2020, quedó en evidencia la importancia del rol bibliotecario para la institución escolar. Y en el presente año, frente a la imposibilidad de utilizar material impreso y la falta de dispositivos electrónicos para todos los estudiantes, como también problemas de conectividad, tuvimos que reinventarnos, buscar nuevas acciones y fortalecer las prácticas habituales.

A principio del ciclo lectivo, entre todo el plantel docente pudimos llegar a acuerdos, aunar criterios, pensar el proyecto escuela y otros proyectos que estaban orientados al currículo, es así que se desarrollaron distintas propuestas.

Tenemos la convicción que hay una creciente necesidad de abrir instancias de diálogo y ofrecer a los alumnos instrumentos que les permitan construir la responsabilidad y el cuidado mutuo como actitudes fundamentales hacia la sexualidad y hacia la vida. Debemos, como responsables del proceso educativo, ocuparnos de la Educación Sexual en este ámbito donde el niño crece y donde transcurre la mayor parte de su desarrollo infanto-juvenil, desarrollo que incluye a la sexualidad. Lo que la escuela haga u omita producirá efectos en el futuro de los niños. *"Como no existe el pensar acertadamente al margen de principios éticos, si cambiar es una posibilidad y un derecho, cabe a: quien cambia -exige el pensar acertado- asumir el cambio operado. También el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia".* (Freire, 1997). Estas palabras me llevan a pensar que en las instituciones educativas debemos respetar el pensamiento de todos los actores y habilitar la palabra. Como también ejercer nuestras prácticas respetando los valores que desde hace mucho tiempo se pregona desde la escuela.

El documento preliminar de *Educación Sexual en el nivel primario* (2007) *"reafirma la responsabilidad de la escuela en*

la protección de los derechos de los niños y adolescentes como su capacidad de generar condiciones para igualar el acceso a la información y a la formación para que los alumnos fortalezcan la construcción de su autonomía, inviolabilidad y dignidad. La inclusión sistemática de la educación sexual exige, por tanto, que esa transmisión se encuadre en un marco informativo y formativo que haga explícito el derecho por los derechos humanos".

Teniendo en cuenta los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual integral*: *"Entendemos por educación sexual al conjunto de acciones pedagógicas tendientes a brindar información y conocimiento sobre aspectos de la sociedad con el propósito de generar actitudes positivas, solidarias y responsables en los alumnos. Se trata de un proyecto educativo que incluye a toda la comunidad".*

Manos a la obra

Frente a las dificultades que afrontamos en la escuela por la pandemia, la práctica diaria se convirtió en un gran desafío. Manteniendo vivo el espíritu de la ESI, a principio de año, fue unánime la decisión de realizar proyectos basados en valores y con una mirada de género. "Dejando huellas" fue una propuesta para 7mo grado en su último año en la institución escolar, con la intención de que dejaran una huella en la escuela.

La temática del proyecto nace a partir de una problemática; en este caso, los baños de planta baja y 1er piso tenían mensajes agresivos e insultos hacia determinados estudiantes. A través de la ESI, consideramos distintas posibilidades de expresar el afecto a nuestros amigos, los conflictos en las relaciones con los otros, la identificación de situaciones que pueden producirlos; distintas reacciones frente a los conflictos; el derecho a sentirse respetado y bien tratado; la aceptación de las diferencias; sensaciones y sentimientos que provoca la discriminación; la construcción de vínculos solidarios y de respeto mutuo y el derecho

al buen trato. Como producto final y con el claro objetivo de mejorar la comunicación, los vínculos y modificar conductas, se decidió revertir esos mensajes negativos en positivos. Luego de trabajar con recursos literarios y a través de videos, se confeccionaron frases realizadas a través de una actividad de reflexión y debate por parte de los estudiantes, como “Todos somos especiales”, “No discrimines”, “Si alguien está triste, le pregunto qué le pasa”, etc. Estos textos fueron colocados en los baños con el objeto de llamar la atención y concientizar frente a los mensajes agresivos e insultos que se encontraban previamente.

Las mujeres toman la palabra: elección del nombre del aula

El proyecto escuela buscó, a través de distintas acciones, que los estudiantes puedan experimentar en primera persona una campaña electoral, siendo protagonistas y gestores de la presentación y la elección para elegir el nombre del aula, con el objetivo de desarrollar su espíritu democrático.

Mi trabajo de reflexión se va a centrar en esta última propuesta. Se trabajó con una mirada desde la ESI, igualando oportunidades entre mujeres y varones y también a través de formación ética y ciudadana, teniendo en cuenta temas como democracia, derechos y ciudadanía.

En una gran mayoría de casos, la imposición del nombre a una institución o una calle remite a personas de sexo masculino; quisimos romper ese mandato y a través de una mirada de género, se decidió entre todo el plantel docente, que todas las candidatas sean mujeres, personalidades destacadas de distintas ramas del arte, de la ciencia, del deporte, de la historia, etc. Visibilizar las situaciones de desigualdad y exclusión que atravesaron y atraviesan las mujeres nos abre un camino a una nueva sociedad más justa e igualitaria. Recordemos que el artículo 75 inciso 23 de la Constitución Nacional dispone expresamente que el Congreso debe sancionar leyes que establezcan acciones

positivas para garantizar la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por la Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos.

Teniendo en cuenta los temas del currículo, los estudiantes de cada grado iban a elegir el nombre de su propia aula entre candidatas de las siguientes categorías: 1er grado Cantantes; 2do grado Escritoras; 3ro grado Artistas Plásticas; 4to Mujeres Indígenas; 5to Mujeres Revolucionarias; 6to Mujeres Migrantes; 7mo Mujeres Científicas y Nivelación Mujeres Deportistas.

Desde la institución escolar creemos que educar en democracia conlleva vivir conforme a los derechos humanos e implica conocimiento, actitudes y habilidades que se aprenden. Esta experiencia brinda a nuestros estudiantes la posibilidad de ser protagonistas de una verdadera práctica democrática. Empoderar a los estudiantes para elegir y así prepararlos para vivir plenamente en democracia, habilitando en un futuro no muy lejano, un escenario abierto y de respeto para el despliegue de la soberanía popular en sus múltiples formas: la participación política, las luchas por la ampliación de derechos, las discusiones por el rumbo que debe tomar la sociedad, la construcción de una patria inclusiva.

En una primera instancia se presentó la propuesta y las candidatas a los estudiantes. Luego éstos tuvieron que investigar a través de distintas fuentes, organizar la información y elaborar un recurso audio visual para presentar a las candidatas resaltando su vida y obra.

Como último paso, en una fecha establecida en toda la institución, se procedió a la votación. Cada uno de los estudiantes contaba con una réplica de su DNI, en cada grado se confeccionaron una boleta única donde estaban la imagen y nombre de cada una de las candidatas propuestas para ese grado, en las mismas tenían que marcar con una cruz o un círculo la elección de la candidata, también se





contó con el padrón y una urna. Fueron elegidas autoridades de mesa: presidente y fiscal, teniendo a su cargo el control de la votación y el escrutinio

Una vez que se acreditaban en la mesa ante las autoridades, presidente y fiscal, pasaban al cuarto oscuro. Realizada la elección, doblaban la boleta y era introducida en la urna de cada mesa. Cuando todos los estudiantes presentes emitieron su voto, se resguardó la urna y luego en cada aula y frente a todos los alumnos se procedió al escrutinio. Es así que los estudiantes de cada grado eligieron el nombre de su propia aula. Fue una verdadera fiesta de la democracia.

Este es el enlace al video de la votación:
<https://youtu.be/fQ9wLjLoOdE>



Conclusiones

Pese a ser un año muy difícil con mucha incertidumbre y continuas burbujas aisladas, pudimos llevar a cabo proyectos articulados.

“Dejando huellas”, es una acción que se desarrolla desde hace tres años y consideramos que es un verdadero éxito, ya que los alumnos se sienten muy motivados. Es muy importante para ellos dejar algo en la escuela, es una forma de seguir presentes en su lugar de pertenencia de la infancia. Con la implementación del proyecto “Mujeres que toman la palabra”, los estudiantes fueron protagonistas de una verdadera fiesta de la democracia, un acto cívico como primera experiencia de votación. Además, este proyecto va más allá de la elección del nombre del aula, porque implica cambiar la mirada sobre las personalidades públicas con perspectiva de género, dando a la mujer el lugar que siempre debió tener; es habilitar este cambio desde la escuela, darles voz a nuestras niñas, mostrarles que pueden ser libres y llegar a donde quieran. Pensando en su accionar futuro, es importante que nuestros estudiantes desde la infancia puedan romper con el machismo instaurado en nuestra sociedad, como también, asumir con responsabilidad cívica la elección de nuestros representantes. Se trata de convertirnos en agentes multiplicadores de la democracia, esa es nuestra misión. /



Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1993). *Cartas a quién pretende enseñar*. Titivillus. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1gVg6s--DN4uOfm5KCcXEDj4henvhZrnR/view>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno Editores. Disponible en <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/FREIRE-Paulo-PEDAGOGIA-DE-LA-AUTONOMIA.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2018). *Construir ciudadanía democrática en la escuela. Memoria y Derechos Humanos*. Disponible en http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110514/Material%20Ciudadan%c3%ada_E%20y%20M%20-%20FINAL%20ajuste%20%281%29.pdf?sequence=1
- Ministerio de Educación Ciudad de Buenos Aires (2011). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario*. Disponible en https://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/lineamientos_curriculares_para_la_educacion_sexual_integral_en_el_nivel_primario.pdf

Palabras Clave

Presencialidad.

Virtualidad.

Socialización.

Ausentismo.

Contexto personal.

Motivación.

Educación Secundaria // Educación Técnica //

Impacto de la virtualidad plena, semipresencialidad y de la completa presencialidad sobre el presentismo en una escuela de CABA en tiempos de pandemia

■ RAÚL GONZALO MOLINA TABOADA*

Resumen

En el presente trabajo, en el marco del XXVI Congreso Pedagógico de UTE donde uno de sus ejes consiste en la defensa del derecho a la vida, a la educación y a la salud integral en contexto de pandemia, se procuró analizar los motivos subyacentes en las tasas de presentismo observadas durante el año 2021 en el turno vespertino de un colegio técnico público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ubicado en la zona norte, tomando en cuenta las visiones de docentes, alumnos y padres. Para desarrollarlo se recurrió a la hoja de cálculo de presentismo de ese colegio y a charlas con los docentes, los alumnos y los padres vía telefónica y por mail a fin de dar cuenta de los distintos factores que han influido positiva y negativamente tanto en la concurrencia efectiva como en la voluntad de concurrencia.

Como resultado, se evidenció un significativo aumento de la tasa de presentismo y de la voluntad de concurrir al colegio, aunque se marca la diferencia entre voluntad y hecho consumado, en virtud de las múltiples problemáticas que la pandemia potenció y que llevan a que la voluntad de concurrencia en algunos casos no se efectivice.

Por otro lado, entre los que concurren, los motivos más repetidos fueron la necesidad de ver a los amigos/compañeros y socializar, de realizar una cursada presencial para poder entender bien los temas, y de recuperar el hábito de ir a la escuela dado que muchas veces en la casa no tienen el espacio, los medios o el ambiente necesario para poder estudiar, más allá del miedo natural a la pandemia, a contagiarse, y a contagiar y poder llegar a perder a sus seres queridos.

Los docentes señalaron los mayores riesgos que se correrían en el periodo previo a la vacunación y de vacunación incipiente, pudiendo realizar su trabajo de manera virtual con similar eficiencia y contemplando las dificultades que la semipresencialidad en el formato de burbujas planteaba y el desincentivo a concurrir de los alumnos en grupos reducidos.

Finalmente, la posición de los padres respecto a la presencialidad impactó significativamente. Los motivos de sus posturas iban desde la decisión tomada en la familia de no enviarlos presencialmente, por considerarlo muy riesgoso, respaldada en algunas de las causales de excepción de presencialidad aceptadas por la reglamentación existente,



Raúl Gonzalo Molina Taboada

* Perito Mercantil egresado de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini. Licenciado en economía de la UBA. Docente de "Introducción a la economía" en la Escuela Técnica 2 Osvaldo Magnasco. Preceptor en la Escuela Técnica 32 General San Martín y en la Escuela Técnica 34 Ingeniero Hermitte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

pasando por la aceptación de la concurrencia por motivos de fuerza mayor (principalmente tener que salir a trabajar) hasta el pleno apoyo a la concurrencia presencial por convicción familiar.

Introducción

En el año 2020 se transitó durante la pandemia una cursada en el nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires marcada por la virtualidad. A partir de esta situación inédita, todos los actores del medio educativo tuvieron que adaptarse en tiempo récord a la nueva e imprevista realidad con la esperanza que el 2021 trajera una nueva/la vieja normalidad. Las expectativas a medida que se fue desarrollando el año fueron solo en parte cumplidas.

En particular, la nueva normalidad resultante de tener que convivir con un virus potencialmente mortal, en especial para el personal docente y directivo, y las medidas preventivas necesarias, hicieron que la dinámica escolar transitara en función de la cantidad de casos de covid 19, por 4 etapas bien marcadas.

Una primera etapa semipresencial de trabajo en burbujas, una segunda etapa marcada por la plena virtualidad, una tercera etapa de vuelta a la semipresencialidad y finalmente a partir de agosto de 2021, la vuelta a la presencialidad plena. A continuación, se analizará cómo los distintos tipos de cursada impactaron sobre el presentismo tomando en cuenta el contexto en el cual se dieron las mismas.

Desarrollo

Se ha decidido organizar el análisis en etapas para marcar los factores determinantes en cada uno de ellas para las tasas de presencialidad observadas en esos periodos.

■ ETAPA 1

La primera etapa, que va desde el inicio de clases 8/3/21 para el ciclo superior al 16/4/21, se caracteriza por ser un periodo que es una profundización de lo observado en noviembre a diciembre del año 2020, cuando fue realizada la revinculación en el nivel medio, en primer lugar con los 5tos, 6tos años, y luego progresivamente con el resto de los años del nivel medio.

Este periodo, luego de las vacaciones de verano, implicó una vuelta masiva al colegio no solo para realizar actividades vinculadas con el fortalecimiento de los lazos sociales, el reencuentro de compañeros y amigos en la escuela, sino además con los profesores y el entorno escolar en el marco de clases presenciales bajo la modalidad de burbujas.

Se trata de un periodo donde la vacunación estaba en una etapa inicial, empezaban a bajar las temperaturas, y donde el personal docente en su gran mayoría no se encontraba vacunado, lo que explica la reticencia general a la vuelta al aula en vista del riesgo que corrían ellos y sus familias y el incremento en la cantidad de casos diarios. Asimismo, la vuelta a una semipresencialidad de los docentes en muchos casos implicó un trastorno familiar ya que los hijos concurrían bajo la misma modalidad, generando situaciones donde no tenían con quien dejar a los chicos mientras trabajaban.

La semipresencialidad en las escuelas técnicas implicó que los alumnos debían concurrir una semana a teoría y la otra a taller, alternadamente, lo que implicaba una menor carga horaria semanal de cursada presencial que lo habitual.

En esta etapa se encuentran dos efectos positivos

superpuestos: el primero consiste en volver a juntarse con los compañeros y socializar, lo que brinda un marco de contención socio-afectivo muy importante que refuerza los estímulos para que los chicos concurren al establecimiento escolar. En segundo lugar, la posibilidad, luego de un año de constantes clases virtuales, de poder compartir un aula con el profesor y tener acceso a la dinámica de aprendizaje más conocida por ellos, lo que implica no solo poder interactuar con el profesor de otra manera, sino poder trabajar en equipo en tiempo real supervisados por el profesor.

El trabajo colaborativo de manera virtual y sincrónica con la supervisión del profesor es de muy difícil aplicación en la práctica dadas las restricciones técnicas y de conocimiento, así como por el contexto social de Argentina (aunque se trate del distrito más rico del país) y personal de cada alumno, por lo que la vuelta a la semipresencialidad implicó un avance en lo atinente a la calidad de los aprendizajes. Los alumnos manifestaron que de esa manera podían entender mejor temas que desde la virtualidad se les hacía mucho más difícil comprender, así como para los docentes abordar. Un claro ejemplo de esto es tecnología de la representación para el primer ciclo. La semipresencialidad, sumada a la división en burbujas, también presenta aspectos negativos a mencionar. Como las burbujas en general se armaron por orden alfabético o bien en caso de divisiones que se fusionaban ese año o venían fusionadas del año 2020, se mantuvieron las divisiones preexistentes. Esto último fue en desmedro de la consolidación de la división como tal, o sea de la posibilidad de desarrollar una identidad de la nueva división. En el caso del uso del orden alfabético, generó divisiones entre alumnos con lazos afectivos o incluso de parejas, dado que quedaron en burbujas diferentes. Todos estos factores jugaron en contra de una alta

presencialidad. Otro aspecto que traccionó negativamente fue el tamaño de la burbuja. Al ser tan reducidas, (hasta 10 personas en principio, luego fue aumentado el máximo en función de las disponibilidades físicas áulicas de cada institución educativa), en algunas burbujas, al no venir algunos alumnos por alguna situación particular, el resto dudaba de ir dado que iban a ser muy pocos (burbuja B de 4°3°C).

Luego de hacer un breve repaso de los factores que jugaron a favor y en contra de la presencialidad en esta nueva etapa, es necesario hacer un análisis de lo observado. En esta primera etapa se observa una alta tasa de presentismo, cercana al 75%. Es en base a ello que se considera que los factores que generaban efectos positivos fueron más influyentes que aquello que lo hacían de forma negativa.

■ ETAPA 2

Esta segunda etapa abarca desde el 19/4/21 al 11/6/21. Dada la alta cantidad de casos diarios de covid 19, y el consecuente aumento de la ocupación de camas en terapia intensiva en CABA, se tomó la decisión durante esta etapa de que las clases se dieran de manera completamente virtual para intentar, junto a otras medidas, evitar el colapso sanitario en el distrito. Ello implicó una vuelta a lo experimentado por docentes y alumnos en el año 2020, pero con una experiencia acumulada en ese periodo que permitió encarar la tarea de una mejor manera por todas las partes involucradas. Más allá de esa ventaja aparente, también y con mayor fuerza emergieron problemas vinculados al aislamiento, contextos familiares difíciles, escasez en la disponibilidad de recursos, saturación y falta de motivación experimentados el año anterior, agudización de patologías existentes antes y durante de la pandemia, etc. Todos estos factores hicieron no solo que la presencialidad cayera drásticamente, dando lugar a reuniones tutoriales con 5° 2° C, por ejemplo, para intentar sostener la escolaridad, dado que solo un puñado de alumnos se conectaba a las clases virtuales.

La falta de contención y de motivación, la saturación y difíciles contextos hogareños, donde a diferencia del año anterior, los adultos de los hogares debían salir a trabajar, dejando a los menores solos en las casas, depositando la confianza en sus responsabilidades individuales para asistir a las clases virtuales, se estima provocó el fenómeno observado. Varios de los alumnos consultados se recluyeron en los videojuegos, usándolos como válvulas de escape de las dificultades que experimentaban a diario, relegando la actividad escolar a un segundo plano.

Esta involución en el nivel de socialización que habían recuperado hacía poco tiempo, implicó para los chicos un duro impacto psicológico que debían asimilar de un día para el otro. Llegado a este punto del año se hicieron presentes problemas personales de varios alumnos que hicieron necesaria la intervención del DOE y lo que luego llevó a que algunos de ellos mantuvieran el contacto de manera virtual, ya que no querían salir de sus casas y por lo tanto no había forma de que asistieran a clases presenciales.

Durante este periodo los docentes pusieron el foco en la motivación para que se conecten, se intentó coordinar horarios y tiempos de clase de manera que no fueran demasiado extensas, en base a los lineamientos establecidos por el GCBA.

En el caso de los turnos noche/vespertinos, esta situación de virtualidad plena se extendió casi 2 meses en virtud de las restricciones para circular por la noche.

Si tomamos los dos meses por separado, se puede observar un mayor presentismo en el primer mes de virtualidad comparado con el segundo, debido al desgaste psicológico que esta metodología de trabajo generó en los alumnos, expresada por ellos mismos en las reuniones tutoriales mencionadas. Necesitaban verse e interactuar presencialmente de manera física y oral.



■ ETAPA 3

Esta etapa comienza el 4/8/21 y se extiende por aproximadamente un mes, dependiendo de la división. Esta tercera etapa es corta ya que dura casi un mes, pero es necesario diferenciarla de las otras, dado que implica una readecuación de los alumnos, no solo a una nueva forma de cursada y readaptación de la vida familiar, sino también al hecho de volver al nivel de exigencia existente antes de la pandemia con cursada en doble turno 3 días a la semana. Este proceso llevó a que los alumnos en un primer momento concurren mucho más a las clases de teoría, que a las de laboratorio de computación/prácticas profesionalizantes. Asimismo, se puso en práctica el recuperatorio de materias pendientes 2020 en días y horarios a contraturno. Todo ello generó un enorme impacto físico y emocional en los alumnos. Este periodo de readecuación implicó un aumento significativo del presentismo, a niveles superiores de los evidenciados en la fase 1.

Por otra parte, en esta etapa, la mayoría de los docentes habían recibido una dosis, pero no la segunda, lo que en medio del invierno les hacía correr un gran riesgo, aunque lo peor de la pandemia estaba pasando.

Durante esta etapa, se observó que la fusión de las burbujas favoreció la conformación de la identidad de cada división, la reconfiguración de las relaciones interpersonales y la de los grupos. Es pues sobre estas nuevas identidades y fortalecimiento de relaciones que se sentaron las bases de un mayor presentismo.

Se evidenció en las primeras dos semanas especialmente un fervor por la vuelta a la presencialidad, por el reencuentro, que trascendió la esfera de lo acadé-

mico pero que lo reforzó (algo similar a lo observado el año anterior, hacia fines de año, con la revinculación). Ese efecto fue desapareciendo dando lugar a una estabilización de las relaciones interpersonales y de la motivación en las semanas subsiguientes, lo que derivó en las características observadas en la etapa 4.

■ ETAPA 4

Esta etapa comienza aproximadamente el 6/9/21, y se extiende hasta por lo menos comienzos de noviembre de 2021, fecha de realización del presente trabajo.

Este periodo se caracteriza por un alto nivel de presentismo, el más alto de las etapas analizadas, en torno al 85-90% excluyendo a los alumnos que ya no concurren al colegio y que fueron oportunamente derivados al DOE por motivos personales, muchos de los cuales están directamente vinculados a los efectos colaterales de la pandemia sobre los adolescentes (como por ejemplo el miedo a salir del hogar o el haber reflexionado que su vocación es otra y que ya perdió el año). Solo en uno de los cuatro casos a los que se hace referencia se pudo sostener la continuidad pedagógica de manera virtual.

Durante este periodo se consolidan las configuraciones de grupos intra-división, sobre las que se sostienen las individualidades para concurrir a clase. Si bien el cansancio de todo el año se hace sentir en esta última parte del año, sumado a tener que rendir no solo las materias 2021, sino también las pendientes 2020 y las previas.

Es el apoyo familiar, sumado al de los pares ya mencionado, lo que hace que los alumnos se preocupen por rendir e intentar aprobar. Distinto en este

aspecto es el panorama para los alumnos de 6° que quienes para obtener el título necesitan aprobar todas las materias del plan de estudio de las otras dos divisiones, dado que según determinó el GCBA, las materias pendientes 2020 no se toman en cuenta a la hora de definir si los alumnos pasan o no al año inmediato posterior.

El interés de los chicos de 6° de graduarse, se vio incentivado desde prácticas profesionalizantes por las salidas didácticas para capacitación e inserción en el mercado de trabajo realizadas en el mes de octubre. El hecho de egresar de una escuela técnica con la posibilidad de una rápida incorporación en el mercado de trabajo, en un sector muy dinámico de la economía con altos salarios, sirve de incentivo para realizar el esfuerzo necesario para obtener el título.

Para los docentes, el final de este período implicó un alivio desde lo epidemiológico, ya que la mayoría contaba con las dos dosis, pero por el otro, el nivel de exigencia por la misma paga que sufrieron, derivó en mayor cantidad de licencias por estrés y otros problemas de salud.

Para los alumnos de 4° y 5°, el incentivo pasa por la alta correlatividad de las materias al pasar de año, por lo que más allá de que tienen tiempo para aprobar las pendientes 2020 hasta que egresen, intentan hacerlo lo antes posible, dado que esos conocimientos son necesarios para aprobar las materias del 2021 y las de años posteriores. Es por estos motivos que la motivación es alta en los tres cursos y eso se ve reflejado en un incremento de la asistencia tanto en el turno vespertino como a contraturno.

También coadyuva al fortalecimiento de los vínculos interpersonales la realización de actividades extracurriculares, generalmente deportivas, durante este pe-

riodo. Torneos de vóley, fútbol, ajedrez, club de jóvenes los sábados, crean una malla de contención que permite también aliviar las tensiones acumuladas.

De esta manera se arriba a fines del año 2021 a una nueva normalidad en el ámbito educativo, en el colegio analizado, con una alta tasa de presentismo, incluso superior a los años previos a la pandemia en el mismo turno.

Conclusiones

Más allá de los contextos personales por los que han atravesado los alumnos a lo largo de la pandemia, se puede ver un recorrido alentador, donde se produjo un reencuentro entre el alumnado y la institución escuela. Una revalorización de ese espacio, necesario y complementario al extraescolar y familiar, para forjar su individualidad y transformarse en adultos plenos.

Para ser efectiva la escuela tuvo que adaptarse, los docentes debieron capacitarse en el uso de las nuevas tecnologías educativas, los promotores es-

colares ir a buscar a aquellos alumnos que estuvieron parcial o totalmente desescolarizados durante el 2020 y los directivos adecuarse a los constantes cambios en el contexto educativo (por ejemplo, cambios en la agenda educativa), fruto de la evolución de la pandemia. Además, durante el 2021 se trabajó de manera conjunta en el sostenimiento de las trayectorias escolares con los tutores, el DOE y los preceptores. De esta manera se pudo primero mantener un nivel aceptable de presencialidad en la primera etapa y luego hacer una transición lo menos traumática posible en la tercera.

Asimismo, es necesario mencionar que los distintos tipos de presencialidad implicaron un gran riesgo para el cuerpo docente y los familiares de los alumnos, lo que afectó la tasa de presentismo docente, primero bajo la modalidad PAELT y luego por el gran desgaste sufrido a lo largo de un año donde el comienzo del ciclo lectivo se adelantó al 17/2.

En términos personales considero que el hacer frente a la incertidumbre devenida de un contexto complejo y volátil como el de pandemia, debió demandar

por parte de las autoridades a cargo de las políticas educativas de la mayor prudencia posible, subordinando la necesidad de presencialidad a la de preservación de la vida, más teniendo en cuenta que al haber pasado de año en 2020 todos los alumnos y dada la estructura piramidal de los distintos niveles de la escuela, no se podía cumplir en la práctica con los protocolos establecidos por el Ministerio de salud del GCBA.

Pero es menester ir más allá del análisis del presentismo como requisito ineludible en tiempos de presencialidad plena y señalar que a esta presencialidad se le ha sumado un abordaje multidimensional de la enseñanza basado en la incorporación de la tecnología como soporte adaptado a las necesidades del educando en base a las posibilidades crecientes del educador para lograr aprendizajes más profundos y adaptados a los tiempos que corren de cara a una correcta y rápida inserción laboral, lo cual se corresponde con el espíritu que dio lugar a la aparición de la educación técnica en un mundo donde la generación de valor agregado venía dado por el desarrollo industrial. /



Referencias bibliográficas

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes*. Informe sectorial de educación. Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población sobre el Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Cuarta ronda. Primera edición, junio 2021. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/11626/file/Impactodelapandemiaenlaeducaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes.pdf>
- Gallegos Cárdenas, Miguel Ángel (20 de marzo de 2021). *La nueva normalidad digital en la educación*. La Vanguardia. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/participacion/lectores-corresponsales/20210320/6601639/nueva-normalidad-digital-educacion.html>
- Roselli, Néstor Daniel (2011). *Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, Medellín, Colombia. Vol. 2, No 2, pp. 173-191. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123804.pdf>
- Savona, María (2020). *¿La “nueva normalidad” como “nueva esencialidad”? COVID-19, transformaciones digitales y estructuras laborales*. Revista de la CEPAL N° 132, pp. 209-224. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46831-la-nueva-normalidad-como-nueva-esencialidad-covid-19-transformaciones-digitales>

Palabras Clave

Desigualdad.

Nosotros.

Sensatez.

Innovar.

Transformar.

Educación Primaria // Curriculares // Supervisión //

INNOVAR PARA TRANSFORMAR

Las Áreas Curriculares se reinventan para seguir enseñando en tiempos de pandemia

■ BIBIANA M. BEER*

Reflexiones y primeras acciones ante una situación inesperada

Como Docente Curricular de Educación Tecnológica trabajé por más de veintisiete años en distintas escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los últimos quince años y hasta el 2018 en el DE 13.

El 15 de marzo de 2020 el Gobierno anunció la suspensión de clases presenciales en todo el país por motivo de la incipiente pandemia y crisis sanitaria. En mi caso personal me encontré desempeñándome en el cargo de Supervisora Adjunta Curricular del DE 12 con el difícil desafío de posicionarme en el rol en medio de una situación absolutamente inesperada. Y, hoy, en el mismo cargo en el DE 3.

Nos encontramos de un día para el otro con un mundo que se sacudió, dio un vuelco y dejó todo paralizado y, con ello, esto de ser maestros sin aulas, sin patios, sin ver las caras de nuestros chicos. No hubo tiempo para el debate, para la discusión y los análisis académicos. Solo sucedió. Ante

este escenario, nos hallamos de repente con los medios de comunicación que pedían medidas urgentes e inmediatas, las familias asustadas y también los docentes. La escuela una vez más de pie frente a una nueva realidad y una reorganización de la tarea que constituía un enorme desafío.

Procuramos, entonces, desde la Supervisión, encarar el Proyecto Educativo Distrital comenzando por propiciar la articulación entre escuelas. Generando, así, espacios de encuentro con los Equipos Directivos; trazando líneas de acción para un trabajo colaborativo que pudiera sostener y acompañar en este tiempo las trayectorias educativas de nuestros alumnos y alumnas; afianzando a la vez el vínculo con las familias para revalorizar su rol y darles un papel significativo en el acompañamiento del proceso.

Repensamos acciones a llevar a cabo luego de analizar las particularidades y desigualdades entre las escuelas del distrito escolar, agrupándolas de acuerdo al tipo de población y las problemáticas comunes.



Bibiana M. Beer

* Supervisora Adjunta Curricular DE 3. Licenciada en Fonoaudiología (UBA). Profesora en Actividades Prácticas, Normal N° 6. Especialización académica en Promoción y Protección de la Salud Escolar. Técnica superior en Administración y Gestión Educativa.

Afianzarse al territorio ante la adversidad y la falta de escucha

La pandemia interrumpió la presencialidad, profundizó la desigualdad y nos obligó a redireccionar nuestros primeros intentos de manera permanente. Esta desigualdad, que desde mi propia experiencia y desde la lectura de ponencias publicadas por compañeras/os en otros Congresos Pedagógicos, hemos visto en nuestras escuelas desde mucho antes de la pandemia y a la cual hemos tratado de paliar más allá de lo que implica nuestro rol docente, constituyéndose en parte de nuestra labor diaria desde siempre y cada vez con mayor frecuencia.

En este contexto la desigualdad se hizo tanto más visible, que llegó a alarmarnos. La pandemia evidenció una realidad que ya existía solo que esta vez, y pese a los esfuerzos a los que estamos acostumbrados los docentes, las carencias no pueden remediarse. Los que en la presencialidad no accedían a las salidas didácticas y experiencias directas por falta de recursos, son los que en esta nueva realidad no accedieron a las clases virtuales, actividades online o foros de consulta en línea por falta de recursos tecnológicos y conectividad. Pero nuestras autoridades no escuchan, hacen oídos sordos a estos reclamos y no atienden estas cuestiones. Como bien dice Tonucci en la entrevista publicada por el Diario El País: *“Los niños prácticamente no existen, no aparecen en sus preocupaciones. La única preocupación ha sido que la escuela pueda seguir de forma virtual.”*

Esta desigualdad no hace más que seguir desintegrando la idea de la educación como derecho social que debe estar garantizado para todos los individuos por igual a través de un aparato institucional como es la escuela pública, que sigue tratando de no ser derrumbada por algunas políticas públicas.

Ante esta situación, tuvimos que reinventar nuestras tareas configurando un “nosotros” que nos permitió sostener

nuestro rol: ser docentes a pesar de la pandemia porque la escuela siguió y no detuvo su marcha. La escuela siempre enfrentó todos los desafíos y sobrevivió porque si hay algo que sus docentes siempre supieron, es que sus niños las necesitan.

Se hizo necesaria una apropiación de la virtualidad y acciones para sostener los lazos entre los alumnos y el interés por el conocimiento que subsanen esa desigualdad mencionada, tales como:

- Capitalizar todo lo vivido y sufrido en este tiempo de pandemia para poder modificar antiguas prácticas afianzadas que no nos llevaron al verdadero aprendizaje, e inaugurar una nueva escuela donde se valore el tiempo de escucha con justicia e igualdad educativa.
- Reconstruir el lazo familia-escuela, en donde cada escuela evaluó de acuerdo a su comunidad la forma de vincularse a través de distintas herramientas y plataformas; priorizando en todo momento el sostener una comunicación directa y fluida con los alumnos y con sus familias para brindar mayor sostén en el proceso.
- Priorizar la vinculación de los alumnos que no tuvieron ningún tipo de contacto con la escuela. Para esto se convocó a las conducciones para aunar criterios y luego proceder a ofrecer distintos recursos para lograr esa vinculación, incluyendo el soporte papel.
- Generar espacios de escucha con los Equipos de Conducción, ya que resultó imprescindible la contención entre todo el colectivo.
- Valoración del esfuerzo realizado por los docentes para recrear el proceso de enseñanza con propuestas interdisciplinarias significativas que se llevaron a cabo gracias a reiteradas reuniones de ciclo con participa-



**UTE en la lucha por los profesorados.
Disruptivamente el Gobierno de la
Ciudad decidió cerrar el ingreso a
las cohortes que se inician a mitad
de año en los IES Mariano Acosta y
Alicia Moreau de Justo.
15 de julio de 2021**

ción de maestros de grado, bibliotecarios y docentes curriculares.

En este tiempo fuimos buscando estrategias para llegar a todos. En cada escuela se conformó rápidamente un “nosotros”, para atender las distintas situaciones que se fueron generando. La colaboración, la empatía y la solidaridad fueron nuestro emblema desde la Supervisión hacia las Conducciones y de estas últimas hacia los docentes, conformando un colectivo que cambió la tiza y el pizarrón, por la creatividad y las posibilidades de la virtualidad.

Podemos relacionar este “nosotros” de la pandemia con el de Paulo Freire en sus *Cartas a quien pretende enseñar*, en el que les habla a los docentes sobre su práctica educativa, pero no desde afuera, no para bajarles orientaciones, sino para dialogar con ellos, incluyéndose... Con esta actitud tratamos de trabajar desde la Supervisión, defendiendo así su identidad y legitimidad (alejándonos de la confusión entre autoritarismo y autoridad, entre manipulación y ejercicio de la direccionalidad que supone toda relación pedagógica).

Este enfoque, en este tiempo, nos obligó a pensar más que en aulas heterogéneas, en enseñanza diversificada, pues se amplió la idea de la diversidad. Lo que apareció como más diverso fue aquello que tenía que ver con los modos de llegar a los alumnos. En este recorrido fuimos redefiniendo propósitos según los contextos. Nos dimos cuenta que no era tan simple sostener una secuencia de actividades tal como lo hacíamos en la escuela. A veces fue necesario hacer propuestas más puntuales e interesantes, aunque se alejaban de lo planificado. La prioridad estaba en poder sostener los lazos entre los alumnos y el interés por el conocimiento.

Fue necesario que las escuelas se organizaran en equipos docentes para repensar un camino formativo posible, contextualizado en la realidad social e institucional, y apuntando a la vuelta a clases. La realidad puso a prueba nuestra creatividad para buscar nuevas formas de llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales constituyeron una posibilidad de incorporar estrategias en nuestras prácticas docentes conectando la escuela con la vida cotidiana de nuestros alumnos, sus intereses y sus necesidades.

Aunque convengamos que este es un tiempo extraordinario, no toda crisis trae una oportunidad. También, trae preocupación, angustia y necesidad. Esa necesidad que se satisface en la escuela de aprender a estar y vivir con otros, con ideas y creencias diferentes a la nuestra. La falta del aula produce la ausencia de otras voces infantiles para aprender juntos, siendo este un aspecto central en el aprendizaje autónomo.

En Pedagogía de la Autonomía, Freire nos dice: “...La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos es la temática central en torno a la cual gira este texto...”. Incorporando aquí el análisis de los saberes fundamentales para dicha práctica y anunciando la solidaridad con el compromiso de hombres y mujeres, como una de las formas de lucha capaces de promover e instaurar la “ética universal del ser humano”. Pensando en esto, el desafío fue aún mayor. Aprendimos que la conveniencia en este marco era priorizar lo que queríamos hacer; tratar de buscar los mejores soportes para plasmarlo; ir variando e investigando por dónde combinar recursos; y tratar de verlo como una oportunidad para adquirir algo nuevo, ayudándonos a entender que hay muchas cuestiones que venían

de antes en relación a lo que pueden o no hacer los chicos, solamente que esta nueva situación lo hizo visible. Entramando reflexiones de Freire: “...La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”, en el DE 12, tanto como en el DE 3, se conformaron colectivos y comunidades con el principal objetivo de generar espacios de contención y constituir nuevos grupos de trabajo para abordar nuevas dinámicas escolares.

En este contexto de ansiedad, angustia y miedos; lo emocional jugó un papel preponderante en el que hubo que escucharse, comprenderse, tener paciencia y apoyarse, poniéndose menos en el lugar de la exigencia y más en el lugar de cómo acompañar.

Comenzamos a reflexionar sobre lo que funcionó y lo que no, armando redes mucho más amplias, trabajando entre niveles, áreas, colegas, escuelas. Las redes nos permitieron salir de esta situación más comprometidos, más sabios, más solidarios. Teniendo simplemente en claro que en este tiempo tan complicado dimos lo mejor de nosotros, tanto los chicos como los docentes; sabiendo que estos no fueron meses perdidos, sino que fue un tiempo excepcional en el que estuvimos dispuestos ante la crisis a seguir aprendiendo y construyendo juntos.

Entendimos que necesitábamos una pedagogía que pueda abordar situaciones excepcionales, que contemple y actúe sobre las inmensas desigualdades sociales, dentro de lo posible. Una pedagogía que apeló más que nunca a la didáctica para reclasificar el currículum, buscando interacciones de sentido. Una pedagogía sensata, reflexiva y humana. Fue así como en lugar de actividades sueltas, empezaron a elaborarse proyectos colectivos que:

- Proponían hacer cosas que dan placer, disfrute y alegría mientras se aprende, involucrando socialmente a la familia en juegos, desafíos y entretenimientos educativos.
- Proponían hacer cosas que producen rápida apropiación, en las que los alumnos vean al hacerlas un cierto resultado propio de su acción (intentando no disipar demasiado el tiempo del logro obtenido y de la acción de aprender).
- Proponían crear, inventar y hacer, ya que es más fácil involucrar a los chicos si se los hace sentir valiosos, si pueden expresar algo nuevo, ser creadores, artistas, exploradores. Al ser éste un gran camino para transformar la percepción y ampliar el horizonte de las estructuras de los alumnos.

De este modo, surgieron maravillosos proyectos colectivos e inter-áreas, innovadores y transformadores de la realidad en la que estábamos inmersos, tales como: “Haciendo nuestra Bandera” (Bibliotecas Escolares, Ed. Musical, Ed. Plástica); “Reflejos de Cuarentena” (Bibliotecas Escolares, Ed. Plástica, Idiomas Extranjeros); “Feliz Día de las Infancias” (Equipo Distrital de Supervisión); “Revista Digital: Propuestas de las Áreas Curriculares” (Ed. Física, Ed. Plástica, Idiomas Extranjeros, Ed. Musical, Ed. Tecnológica); entre otros.

A modo de ejemplo, a continuación un breve desarrollo de “Reflejos de Cuarentena”:

- Cómo se hizo: Entre todas las Escuelas del DE 12 y en forma intrainstitucional, articulando con todas las áreas, proponiendo como disparador el trabajo de la empatía y la importancia de las emociones.
- El proceso: Incluyó la propuesta de los distintos tipos de producciones en las que participaron todos

los docentes y los chicos y chicas, aportando cada uno desde sus asignaturas. Desde la redacción hasta la memoria afectiva, por medio de canciones y artistas de distintas nacionalidades. Desde el collage, la construcción de objetos, la expresión corporal, hasta la línea del tiempo. Los niños, niñas y las familias participaron de manera creativa, expresando sus sentimientos, platos favoritos, colores favoritos, y así descubrieron puntos en común con un otro al que conocieron y le dedicaron sus producciones.

- El resultado: Un trabajo interdisciplinario en el que se afianzaron vínculos familiares, personales y escolares, que nos ayudó como colectivo en este tiempo complejo para acompañarnos.

Trabajar por proyectos se hizo necesario, sin presiones, porque fue necesario crear comunidad, intentar aunar ideas aprovechando la reducción curricular para amplificar la interdisciplinariedad por medio de actividades conectadas que contemplen interacciones de distintos contenidos; reuniendo lo que se hacía, dándole sentido y haciendo sentir a quien aprendía que las piezas encajaban para lograr que se sintieran parte y que pusieran en ello su energía.

La continuidad pedagógica tuvo una prioridad, que fue poder reflexionar sobre lo hecho y capitalizarlo. Esto se fue transitando mediante el ensayo, el error y la prueba que pudimos realizar gracias a que tenemos saberes y conocimientos previos. Dentro de las prioridades, estuvo la de establecer, construir o sostener el vínculo para poder desarrollar aprendizajes, ya que como menciona José Batisa en “El pensamiento de Paulo Freire en la coyuntura de América Latina” dictada en la Internacional de la Educación América Latina (IEAL), la educación es un proceso colectivo que ocurre desde el nacimiento y continúa a lo largo de la vida: “...Nos educamos en el propio acto de educar...”, afirmando que la educación constante y continua responde al principio de Freire que nos señala como seres inacabados e





inconclusos y que tal conciencia de la propia inconclusión, devela la necesidad continua de aprender.

Es por ello que nuestras intervenciones debieron tender a la construcción de diferentes formas de articulación que integraron áreas; seleccionaron contenidos prioritarios y estrategias adecuadas y viables, incluyendo la dimensión lúdica revitalizando el vínculo con y en la familia. Entre tanto que circulaba, se volvió necesario construir criterios comunes, acotar, definir opciones que permitieran formas viables de hacer comunicable el trabajo pedagógico que cada docente y cada equipo llevaba a cabo.

Para la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta época de incertidumbre que vivimos, fue importante planificar estrategias de devolución colectiva que reflejaran el esfuerzo de los niños y permitieran sostener el vínculo con la escuela e implementar acciones de continuidad pedagógica al retorno a las aulas.

Se tuvo que considerar que la mirada de los alumnos se veía enriquecida cuando todos los actores intervinientes participaban desde su especificidad, pudiendo dar cuenta del recorrido realizado, puesto que la formación del alumno es integral. Desta-

cando, además, que los niños necesitan una mirada comprensiva llena de afecto y aliento, la cual les fue permitiendo reconstruir el camino y sortear obstáculos al momento de aprender.

Desde la adversidad y la incertidumbre, al fortalecimiento del trabajo colectivo como estrategia de acción

Si todavía alguien se pregunta si los chicos aprendieron en este tiempo, surge una respuesta más que obvia: aprendieron y siguen aprendiendo a vivir en esta situación inesperada (que no es poca cosa), con una escuela organizando y trabajando para sostener los vínculos, proveer recursos y acompañar las trayectorias reales de los alumnos. La escuela comenzó tímidamente con un conjunto de actividades aisladas, pensando que serían unas pocas semanas, a la que luego le sobrevino el período de euforia del “pensemos, hagamos y sigamos haciendo”, seguido por la decaída del entusiasmo, momento en el que empezamos a apuntarnos unos a otros con la mirada puesta siempre en la vuelta a la presencialidad.

Esa vuelta llena de miedos e incertidumbre empezó con pequeñas burbujas y grados divididos al comienzo del ciclo lectivo 2021. Esa vuelta a cla-



ses presenciales e híbridas en muchos casos; con cambios en los planes paso a paso con alumnos y docentes exceptuados que se fueron incorporando poco a poco con el avance de la vacunación; con distintas percepciones y condiciones para el retorno; con la confirmación una vez más de las brechas socioeconómicas según el tipo de establecimiento; con la desconfianza que persiste entre las familias; la carga laboral que están teniendo las y los docentes; el estado emocional de los niños, niñas y adolescentes; entre otros factores, nos pone a prueba nuevamente.

Volvimos a encontrarnos en el aula tratando de poner en común lo que aprendimos. De vuelta en la escuela estamos recuperando el sentido de este camino pedagógico que recorrimos, teniendo presente que lo no aprendido se puede reponer, ya que no hay un tiempo único para incorporar saberes. Por lo tanto, no fue ni es tiempo perdido.

En mi trayectoria puedo decir que pudimos darle una vuelta al significado de la escuela; repensarnos y reinventarnos, sabiendo que todas estas reflexiones que hoy plasmamos aquí constituirán, como dijera Angélica Graciano en el XXV Congreso Pedagógico “...verdaderos documentos políticos que contarán cómo se hizo escuela en este tiempo, aquel en que nuestras vidas estuvieron en peligro... con trabajadoras y trabajadores de la educación que tuvieron y tienen la firme decisión de hacer escuela...”.

Hoy podemos decir con sumo orgullo que todos los esfuerzos no han sido en vano. /



Referencias bibliográficas

- E N° 3 (2021). *Propuestas de las Áreas Curriculares*, en Revista Digital DE 3, septiembre 2021. Recuperado de: <https://supervisiondistrito3.blogspot.com/>
- DE N° 12 (2020). *Feliz Día de las Infancias*. Recuperado de: <http://distritoescolar12.blogspot.com/2020/08/feliz-dia-de-las-infancias.html>
- DE N° 12 (2020). *Haciendo nuestra Bandera*. Recuperado de: <http://distritoescolar12.blogspot.com/2020/06/a-200-anos-del-fallecimiento-de-manuel.html>
- DE N° 12 (2020). *Reflejos de Cuarentena*. Recuperado de: <http://distritoescolar12.blogspot.com/2020/12/cierre-de-proyecto-reflejo-de-cuarentena.html>
- Freire, Paulo (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogía de la autonomía*.
- Terigi, Flavia (2020). *Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia*. Ciclo de conferencias: Docentes Conectados, mayo de 2020.
- Tonucci, Francesco. *La infancia y el COVID-19. Diálogos sobre educación, escuelas y conocimiento en tiempos de pandemia*. Conversatorio entre Francesco Tonucci y el Ministro de Educación, Nicolás Trotta, 6 de mayo de 2020.
- UTE-CTERA (2020). Marco del XXV Congreso Pedagógico. Disponible en: <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/publicación-xxv-cp-2020>
- UTE-CTERA (2020). Ponencias publicadas en el XXV Congreso Pedagógico:
 - Ballesteros, Mariela. *La Coordinación pedagógica en pandemia: navegando entre certezas e incertidumbres*. (Ed. Primaria)
 - Goyena, Mariana y Molina, Noemí. *La desigualdad en el territorio en tiempos de pandemia*. (Ed. Primaria, Curriculares, Supervisión)
 - Lima, Mariana. *Nuevos contextos, viejas desigualdades. Cuando el sistema educativo excluye*. (Ed. Inicial)
 - Lenci, César Fernando. *Reflexionando en torno a Freire en tiempos de pandemia*. (Ed. Primaria)
 - Romero, Juan. *Reinventarse para defender el Derecho a la Educación: La profesión docente y los espacios pedagógicos en tiempos de pandemia*. (Ed. Primaria)



Los curriculares no son ayudantes ni colaboradores, son docentes. El Director General de Escuelas, Fabián Capponi, convocó a compañeros del Plan de Natación como «ayudantes/colaboradores» de Programas que se en el Parque de la Ciudad. Ningún docente fuera de su puesto de trabajo. Ningún docente cumpliendo funciones que no le competen.

■ 17 de octubre de 2021.

Palabras Clave

Infancias.

Derechos.

Representación.

Medios de prensa.

Ciudadanía.

Educación Primaria

Los derechos de las infancias como campo de disputa de poder

LUCÍA SOLEDAD RODRÍGUEZ*



Lucía Soledad Rodríguez

Introducción

En el presente trabajo intentaremos interpelarnos desde nuestro lugar de adultes y como educadores a través del tratamiento del debate de las clases presenciales y virtuales en distintos medios de prensa escritos durante el período de febrero a mayo de 2021. Especialmente nos centraremos en recuperar algunos testimonios que fueron convocados en este marco para reflexionar acerca de las tensiones que se encuentran sobre los modos de entender los derechos de las niñeces, qué lugar tuvimos los docentes en este sentido y cómo esta experiencia interpela nuestras propias prácticas.

Casi no quedan dudas que las infancias se constituyeron socialmente, y en el discurso social, como sujetos de derecho pero resulta interesante analizar cómo fueron convocadas y puestas en discusión para poder, desde el mundo adulto, generar argumentaciones para defender la propia postura sobre si en el contexto de pandemia las clases escolares debían ser virtuales o presenciales. Además, permitimos pensar qué lugar les otorgamos a las infancias a la hora de asumir una determinada postura en un debate y de

definir políticas públicas en general, para continuar interpellando nuestras prácticas adultas y docentes.

Se selecciona el periodo de febrero a mayo de 2021 para recoger artículos de prensa escrita, por la fuerte incorporación del tema en la agenda pública y en los medios de comunicación al iniciar un nuevo ciclo lectivo. De este modo, se presenta un nuevo escenario de disputas y diferencias respecto a las medidas políticas que se desean llevar a cabo en las diversas jurisdicciones. Así, aparecen posturas políticas encontradas que generan un contexto de opinión más amplio para toda la ciudadanía posicionando a los derechos de las infancias como campo de disputa de poder.

Desarrollo

Antes de comenzar, resulta importante recuperar que las infancias, como categoría teórica, es una construcción histórica y social para entender que más allá que en la actualidad casi no quedan matices en su constitución como sujetos de derecho (Barna, 2013), persisten lógicas sociales y miradas naturalizadas sobre ellas. Comenzamos en este punto porque queremos convocarnos a pensar desde qué lugar

* Maestra de Nivel Primario. Profesora en Ciencias de la Educación (UNSAM). Especialista en Educación de Jóvenes y Adultos (CePA) y Política y Legislación Educativa (CePA).

observamos a las niñas, a las conocidas y a las que son diferentes, cómo las pensamos y qué lugar les damos en todas las instituciones de las que somos parte.

Como docentes, a la hora de planificar nos han enseñado y capacitado para comenzar nuestras clases escuchando las experiencias de nuestros estudiantes. Las “ideas previas” suelen ser un punto de partida para comenzar a diseñar las diferentes secuencias didácticas pero qué sucede con esa importancia de la escucha que nos menciona Freire en tantas de sus obras, cuando como adultos debemos posicionarnos frente a un acontecimiento, qué nos pasa cuando como trabajadores de la educación nos asumimos como garantes de derechos y tenemos que dar nuestra opinión respecto a un tema que excede lo académico e involucra de manera directa las niñas.

Para poder repensarnos, proponemos recuperar algunos de los testimonios que aparecieron en los medios de prensa escritos durante el debate sobre la presencialidad en las escuelas y analizar los diferentes posicionamientos en relación a convocar los derechos de las niñas en este sentido. Asimismo, no debemos dejar de lado que los medios de comunicación tienen un acceso privilegiado al discurso (Van Dijk, 2016), a esa disputa de sentidos de los objetos sociales, y como tales deciden qué voces conviene recuperar para imponer y construir una determinada idea en función de sus propios intereses. Visualizar estos posicionamientos y las construcciones de narrativas pueden ser un punto de partida para profundizar nuestra reflexión.

Derechos de las niñas: un campo de disputa

Durante el debate sobre la presencialidad y la virtualidad en las escuelas se nombraron fuertemente tres derechos de las niñas: la educación, la protección y la salud. Cuando los testimonios en defensa de la presencialidad en las escuelas referían al derecho a la salud, se hablaba específicamente de la salud mental, es decir, que el confinamiento trajo apa-

jado costos emocionales para las niñas. En este marco, quienes aparecen en las notas periodísticas hablando de las niñas fueron presentados como “especialistas en infancia”: psicólogos, la Sociedad Argentina de Pediatría, UNICEF. Estos argumentos se colocaban a favor de la apertura de los establecimientos educativos explicando, cada uno desde su área de estudio, que las niñas necesitan socializar y que han tenido cambios en su conducta al no haber ido a las escuelas durante el 2020.

Quienes sostuvimos las clases durante los aislamientos, conocimos directamente el impacto que tuvo el confinamiento en la vida cotidiana incluyendo las dinámicas escolares individuales y colectivas en las niñas. Desde el apoyo, asesoramiento y acompañamiento a las familias hasta reunirnos de forma virtual con aquellas niñas que lo necesitaban, fueron algunas de las tantas formas que encontramos como docentes para sostener no sólo el vínculo académico, sino el afectivo también. En las noticias recopiladas y en particular con el modo de abordar el derecho a la salud mental, docentes y estudiantes dejaron de ser actores protagonistas para pasar a ser lectores de un tema de experticia académica en el cual no fuimos incluidos. Pero, ¿qué rol asumimos? ¿cómo nos posicionamos nosotres? ¿qué otras voces escuchamos?

Dentro de esos discursos “expertos”, se observa un correlato entre la concepción de la escuela como forma de ascenso social, relacionada a la idea de construcción de país y para el futuro de la nación. Se advierte esto cuando se afirma que “ (...) Como país no vamos a llegar a ningún lado si no le damos la importancia que tiene la educación. Hoy tenés demasiados chicos que ni siquiera pueden acceder a la virtualidad. Sin educación no hay igualdad de oportunidades para todos” (Infobae, 21/4/21). Asimismo, aparecen ideas vinculadas a la escuela como lugar donde las niñas “están a salvo” y que el único espacio de aprendizaje es la escuela: “La escuela siempre ha sido un recurso de amparo para las niñas. Tenemos que poner a los niños,



niñas y adolescentes a salvo, es decir, en la escuela” (Clarín, 9/2/21).

Por otra parte, quienes apoyaban la virtualidad hacían hincapié en el derecho a la salud vinculado a la vida, contrapuesto a la enfermedad, en tanto que en un contexto de pandemia la mejor opción era la modalidad a distancia puesto que las infancias seguirían estando en sus hogares. La propuesta, en palabras del Secretario de Derechos Humanos de la Nación, estaba vinculada a que: “(...) ningún padre o madre debería tener que elegir entre educación o salud. Es educación con salud y esa es la consigna con la que se deben llevar adelante las clases en el AMBA y el resto del país” (Página 12, 13/5/21). En este sentido, comienzan a ponerse en juego tanto el derecho a la salud como el derecho a la educación.

Luego del fallo de la Corte Suprema de Justicia a favor de la autonomía de la CABA respecto a la continuidad de las clases presenciales, un diputado expresa “La Corte Suprema le dio la razón a los padres, niños y jóvenes que reclamaban por su derecho a la educación. (...)” (Página 12, 4/5/21) mientras que otra diputada menciona:

“son todos los niños y adolescentes que tienen derecho a recibir una educación de calidad, impartida por docentes que cuenten con todos los recursos pedagógicos y tecnológicos para poder realizarlo. Si vamos a hablar de educación, no hagamos campaña electoral anticipada. Más bien hablemos de cómo se enseña y se aprende en tiempos de pandemia.” (Página 12, 27/4/21).

En el primer caso, el funcionario vincula directamente el derecho a la educación con la presencialidad en las escuelas mientras que la segunda menciona

además las condiciones y recursos para que este derecho se cumpla.

Nuevamente, en este punto, los trabajadores de la educación no encontramos tantos espacios de participación en los medios ni tampoco nuestras demandas fueron traducidas en políticas públicas vinculadas al aumento de recursos para lograr que los estudiantes accedieran a dispositivos electrónicos, conectividad, condiciones edilicias óptimas, mejoramiento del mobiliario donde se garantice el distanciamiento correspondiente, entre tantos otros. Tampoco se observaron en los artículos voces infantiles que representen dichas demandas por parte de los niños.

Otro de los derechos señalados es el de la protección. Tal es el caso de una madre miembro de una agrupación en defensa del pase a la virtualidad en el contexto de pandemia mencionando que el fallo de la Corte Suprema “Es en contra de las familias, en contra de nuestros hijos. Nos quita la posibilidad de protegerlos quedándonos en casa.” (Tiempo argentino, 4/5/21).

Se observan diferentes voces adultas en relación a la defensa de estos derechos pero hay otros que de forma indirecta se ven vulnerados u omitidos. En dicha ocasión, otra diputada expone un audio enviado en una red social por su hija reaccionando al enterarse que tendrá clases virtuales. Ella expresa que “Dudé mucho en exponer este audio porque es privado (...) Exponiendo este audio quiero que los que están manejando nuestra vida hoy entiendan lo que producen en los chicos.” (Infobae, 15/4/21). En este caso, esa duda de mostrar una conversación privada vulnera el derecho a la intimidad para defender su posición.

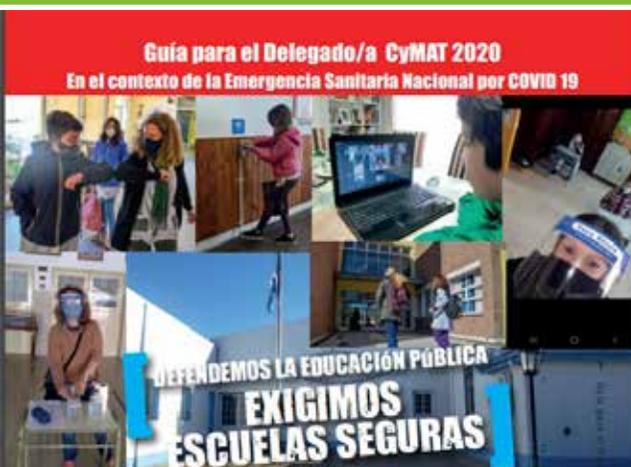
Por otra parte, teniendo en cuenta la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley de Protección

Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina (ley 26.061), distintos derechos se han omitido de mencionar y evocar al defender las diferentes posturas. Pareciera que en el marco normativo hay ciertos derechos que pueden, desde la mirada adulta, vulnerarse u omitirse pues por desconocimiento o por decisión, algunos tienen más valor que otros. Derechos como la libertad, el disfrute del deporte y el juego recreativo, la libre asociación, la libertad de opinión y ser oídos, parecieran estar en una categoría inferior pues ninguna voz adulta los ha mencionado.

Respecto al espacio de participación de las infancias en el debate, hubo un suceso destacado referido a una propuesta realizada por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires donde realizó una convocatoria a las niñas para que participen en un video solicitando a través de una canción por la presencialidad en las escuelas. En este marco, una noticia es titulada “El gobierno porteño impulsa que los chicos reclamen ir al colegio” y en la bajada “Bajo el paraguas de una ‘propuesta cultural’, la Usina del Arte convocó a chicos de 8 a 12 años a sumarse a una canción que sostiene la posición del gobierno de la Ciudad sobre las clases presenciales en el pico de la pandemia.” (Página 12, 27/4/21). El lugar de participación que se le da a las infancias en este caso es el de incorporarse a una propuesta ya elaborada con un guión adulto. De este modo, el aporte que realizan las niñas refiere a brindar su imagen en una propuesta adulta para provocar un efecto en los receptores. Este efecto está ligado a la emotividad, a conmover al espectador exponiendo un mensaje que no ha sido construido por niñas.

De esta manera, se sostiene que “se carece no de niños sino de un discurso adulto que les oferte sen-

Materiales producidos por CyMAT UTE - CTERA



cómo son presentadas dichas noticias, cuándo y qué hecho es “noticiable” para la prensa y cómo la educación se vuelve una suerte de espectáculo mediático cuando hay intereses económicos y políticos sensibles de ser modificados pero la inversión educativa sigue siendo deficitaria.

Por otra parte, no podemos perder de vista que los mismos artículos funcionan como una representación de la vida social y que al interior de cada institución, sea familiar, de organización o institucional, pueden haber existido instancias de participación donde sus voces hayan tenido protagonismo real.

A su vez, resulta indispensable continuar pensando qué voces son las que están autorizadas o son válidas para hablar de las niñeces, qué lugar ocupan en las discusiones políticas, cómo aparecen sus propias palabras en el ámbito público, qué tensiones surgen del ámbito privado y el público, qué espacios reales hay de participación para las infancias en el marco del enfoque de derecho y cómo podemos repensar como docentes nuestras prácticas para seguir soñando con una democracia efectiva como se propone desde la pedagogía emancipatoria. /



Referencias bibliográficas

- Barna, A. (2013). *Los derechos del niño: Un campo en disputa*. Boletín de Antropología y Educación N° 5. Año 4.
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*. En: *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Análisis crítico del discurso*. Revista Austral de Ciencias Sociales 30.
- Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2007). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno

Palabras Clave

Historietas.

Construcción colectiva.

Saberes populares.

Imágenes-Relatos.

Prácticas intergeneracionales.

Identidad.



M. Silvia Prieto

Educación Primaria // Educación Secundaria // Educación de Jóvenes y Adultos //

Memoria e identidad

como práctica de construcción social

■ M. SILVIA PRIETO* Y MIRTA TEJERINA**

En Argentina hay una palabra mágica: decir “Abuelas” significa muchas cosas más que esas 7 letras¹.

Introducción

Los ejes propuestos por el Congreso Pedagógico 2021, los 100 años del natalicio de Paulo Freire, nos entusiasmaron para realizar una relectura de la práctica² que desplegamos a partir del material “Historietas por la identidad”³ de las Abuelas de Plaza de Mayo, que relatan historias de hermanos y hermanas que buscan a sus hermanxs apropiadxs durante la última dictadura cívico-militar.

En el año 2016, Maximiliano Menna Lanzilotto, buscado por su hermano Ramiro y sobrino de Alba Lanzilotto (madrina

de las Abuelas Relatoras) recuperó su identidad, convirtiéndose en el Nieto restituido 121.

Este acontecimiento tan importante, produjo en nosotras una gran conmoción: la restitución de un Nieto (sobrino en este caso) de alguien tan próximo como Alba, que fue una de las mentoras del Programa “Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social” y siempre estuvo dispuesta para alentar y sostener las actividades con su calidez y su firmeza ineludibles.

Trabajar con este material entrañaba un enorme desafío. Era una buena oportunidad para ponerlo en contexto con el devenir de la historia y promover el diálogo entre las Abuelas Relatoras con niñxs y jóvenes para que pudieran así,

* Socióloga. Educadora Popular. Coordinación General Programa Abuelas Relatoras por la Identidad la Memoria y la Inclusión Social.

** Socióloga. Orientadora Social Escolar. Coordinación Programa Abuelas Relatoras por la Identidad la Memoria y la Inclusión Social.

1 / Relatos por la Identidad VII de Abuelas de Plaza de Mayo, año 2020.

2 / Realizada en el marco del Proyecto “Construyendo la Memoria. Las Historietas por la Identidad siguen multiplicando”. Programa Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social, llevado a cabo durante el año 2017 con motivo del 40 aniversario de la Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo. Modalidad escrita y audiovisual. Presentado en el 40 aniversario de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, octubre 2017. Este trabajo se mostró en un video que fue subido al canal de YouTube de Abuelas de Plaza de Mayo y luego se presentó en Jóvenes y Memoria ese mismo año. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PtQ3zFb-FSg>.

Ponencia: 1989 - De la Convención sobre los Derechos del Niño al pleno ejercicio de derechos - 2019, presentada en el Congreso organizado por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE), septiembre de 2019.

3 / Abuelas de Plaza de Mayo, Biblioteca Nacional. Historietas por la identidad, Buenos Aires, 2015.



Mirta Tejerina

experimentar que la identidad y la memoria son procesos en construcción y que siempre son colectivos.

Llamamos entonces a Alba, la “Madrina” de nuestro programa, la felicitamos y compartimos su alegría, y nos dijo: “¡Es idéntico a Ramiro! ¡Son como dos gotas de agua! Y nos contó que le había dicho: “Tanto esperé este abrazo, qué lindo tenerte en casa...”⁴.

Cómo hicimos lo inédito viable...

Nos pusimos a elaborar el relato para compartir en las escuelas e instituciones. Realizamos una investigación sobre la biografía de Maximiliano, sobre la historia de sus padres, militantes desaparecidos, su tía Alba Lanzillotto, y sobre él y su restitución ocurrida en octubre de 2016, con posterioridad a la publicación de las “Historietas por la identidad”⁵.

Les propusimos que les niñxs, jóvenes, o adultxs, participantes de los encuentros y talleres, escucharan el relato, leído y comentado por las Abuelas Relatoras, que conocieran la historieta, (haciendo hincapié en que había sido publicada con anterioridad a la restitución de la identidad de Maximiliano, para contribuir en la búsqueda de lxs nietxs que aún continúan apropiadxs), y luego, que agregaran dos o tres viñetas a la historieta.

De este modo, con la incorporación de estas nuevas viñetas se podía reflejar que la historia había cambiado: Ramiro ya no buscaba a su hermano, Maximiliano había recupera-

do su identidad y Alba había alcanzado uno de los objetivos fundamentales de su incansable lucha.

Nuestra práctica se enmarca en el sentido de Freire: “Ética en cuanto marca de la naturaleza humana, algo absolutamente indispensable a la convivencia humana...”⁶.

Haciendo camino al andar...

Con el proyecto elaborado y el encuadre ya definido, articulamos con docentes y autoridades, lo que posibilitó su desarrollo en diferentes ámbitos (escuelas, Institutos de Formación Docente, Centros Culturales, Plazas), con alumnos de diferentes niveles educativos (primaria, secundaria) de diferentes edades y en diversas modalidades (adultos, artística, técnica).

En ocasión de participar de una jornada por el Día Nacional de la Memoria en 2017 en Plaza Boedo, convocamos a un historietista experimentado, Ezequiel García, que nos orientó y aportó sus conocimientos para trabajar con un público heterogéneo que se entusiasmó con la actividad y produjo nuevas viñetas.

Fuimos realizando registros de los encuentros intergeneracionales, de las opiniones y comentarios de lxs docentes, de las producciones de las y los participantes (historietas/viñetas), que son el material que nos permite esta nueva relectura de la experiencia que estamos presentando⁷.



Realizadas por alumnos de la Escuela Primaria “Maestro L. Vicente” DE 19 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

4 / Alba Lanzillotto es una de las fundadoras de Abuelas de Plaza de Mayo y hermana de Ana María Lanzillotto, militante desaparecida, embarazada y madre de Maximiliano.

5 / Desde la coordinación del Programa, siempre transmitimos, nos relacionamos desde una perspectiva ética y desde un contexto histórico, en la búsqueda de la verdad de lo ocurrido. Trabajamos con fuentes confiables, en un proceso de reflexión y actualización permanentes y en función de lo que vamos sintetizando de esta rica experiencia, en más de 15 años del Programa.

6 / “Más que un ser en el mundo, el ser humano se tomó como una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que reconociendo la otra presencia como un “no-yo” se reconoce como “sí propia”. Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace, pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura de opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable y su transgresión posible es un desvalor, jamás una virtud.” Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra SA, Sao Paulo, Brasil, 2004.

7 Esta experiencia se ha realizado en 24 encuentros en 10 escuelas, de los que participaron unos 800 alumnos y unos 70 docentes y directivos.

Encontramos en la historieta una forma de comunicación muy potente, ya que incorpora la imagen dentro del relato y a la vez sintetiza y condensa sentidos. Para los niños, niñas y jóvenes es un formato conocido y amigable, y también lo es para los adultos.

Así fue fluyendo entre las Abuelas Relatoras y las nuevas generaciones el entusiasmo y la posibilidad de contar con esta herramienta que permitía dar cuenta de tantas historias y sentimientos muy intensos y arribar a nuevas síntesis, todo plasmado en un producto bello y accesible.

Surgieron semejanzas con el trabajo “Historietas con Rodolfo Walsh” de Paula Pugliese. Se puede apreciar cómo se valoriza el género como recurso pedagógico y cómo se elige acertadamente al autor (Rodolfo Walsh) para desarrollar el proyecto de la literatura como facilitador de la expresión⁸. “...Héctor Germán Oesterheld estaba convencido de que tiras y viñetas eran una buena herramienta pedagógica y política, uno de cuyos legítimos usos es, justamente, este impulsado por Abuelas...”⁹. Para este gran autor: “(...) La historieta es un género mayor. Porque, ¿con qué criterio definimos lo que es mayor o es menor? Para mí, objetivamente, género mayor es cuando se tiene una audiencia mayor. Y yo tengo una audiencia mucho mayor...”¹⁰.

Cuando escuchamos a las autoras del Proyecto “Historietas por la Identidad”¹¹ en diciembre de 2020, encontramos coincidencias con nuestra perspectiva de trabajo. Ellas

comentaron que eligieron la historieta, que utiliza dos lenguajes el gráfico y el escrito, para ir contando las verdades históricas de un modo más entretenido y que invite a la aventura. Un buen antecedente de esto es el “Nestornauta”, derivado del material de Héctor Oesterheld.

De las máscaras a las certezas...

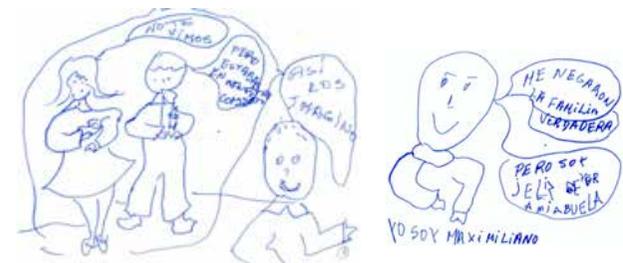
En varias viñetas aparece el tiempo transcurrido, 40 años, que representan muchos para lxs niñxs y jóvenes, como una afirmación, de la lucha persistente, ineludible de las Abuelas de Plaza de Mayo.

Se puede observar la profunda comprensión de la recuperación de la identidad que implica un proceso, una ruptura, sentimientos de confusión y alegría. En algunos casos dibujan máscaras que simbolizan el tiempo anterior a conocer la verdad, abrazos, rostros con gestos de alegría, abuela y nieto que corren para encontrarse...

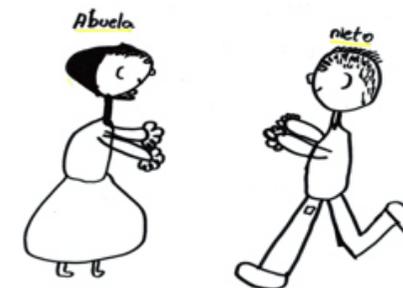
“...Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción...”

(Paulo Freire, Pedagogía de la Autonomía)

Observamos que se entendió con claridad la importancia del hallazgo científico, fruto de la pregunta y el trabajo perseverante de las Abuelas de Plaza de Mayo¹². Tomaron en las viñetas el valor de la verdad: el “**Nunca Más**” implica un nunca más a la mentira. La decisión de Maxi de hacer-



Realizadas por estudiantes de la Escuela Primaria de Adultos N° 703, Villa Maipú, San Martín, Provincia de Buenos Aires



Realizada por niñxs de la Escuela Primaria “Maestro L. Vicente” DE 19 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires



Realizada por estudiantes del Profesorado de la Escuela Normal Superior N° 8 DE 6 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

8 / Pugliese, Paula. Historietas con Rodolfo Walsh. XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA.

9 / Op. cit. Abuelas de Plaza de Mayo, Biblioteca Nacional. Historietas por la identidad, Buenos Aires, 2015.

10 / Entrevista de Carlos Trillo y Guillermo Saccomanno a Héctor Germán Oesterheld, publicada en Historia de la historieta argentina en 1980. Recuperado de: <https://www.zonanegativa.com/entrevista-de-carlos-trillo-y-guillermo-saccomanno-a-hector-g-oesterheld/>

11 / La historieta como recurso pedagógico. Conversatorio Los derechos en las aulas organizado por el área de Educación de Abuelas de Plaza de Mayo. Coordinado por la Licenciada Irene Strauss. Panelistas: Judith Gociol, Daniela Drukaroff y Sabrina Valenzuela Negri, 2 de diciembre de 2020. Disponible en: <https://youtu.be/V8kRFTvsBHI>

12 / Nos referimos al Índice de Abuelidad. El interrogante de las Abuelas produjo un salto cualitativo en el estudio de la genética humana. Se buscaba determinar la identidad de niños nacidos en cautiverio, cuyos padres están desaparecidos, y por lo tanto era imposible comparar los ADN. Fue muy importante la intervención del científico argentino exiliado Victor Penchaszdeh, quien junto con otros colegas extranjeros lograron establecer “el índice de abuelidad”, método que permite establecer con un 99,99 por ciento de probabilidad el parentesco de lxs nietxs con lxs abuelxs. Abuelas de Plaza de Mayo, Las Abuelas y la Genética. Cuarta edición.

se la prueba de ADN ocupa dos viñetas, así como la notificación del resultado y la verificación de su identidad.

Por otro lado, cómo se comprende el lazo entre la historia individual y el contexto (en este caso la consigna colectiva del Nunca Más), ilumina la decisión individual de Maxi, al realizarse el test e ir a la CO-NADI, y se liga con la consigna vigente hoy: “El amor vence al odio”.

“...Reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable.”¹³

Compartimos algunos comentarios y preguntas de lxs participantes:

- “...Nunca pensé que hubo épocas en Argentina en la que simplemente, el estudiar y tener pensamiento crítico era un delito...”
- “En Paraguay, te hacías el loco y la pagabas caro.”
- “Yo vi como a la salida de mi trabajo, una fábrica, agarraban a un sindicalista entre varios hombres, vestidos supuestamente de obreros, le tapaban la cabeza y lo metían en un auto. No se supo más nada de él.”
- ¿Por qué algunas personas estaban de acuerdo con la dictadura?

- ¿Qué se plantea sobre la gente que no quiere saber su identidad?
- ¿La ley defiende los casos de desaparecidos?
- ¿Por qué se habla de terrorismo de Estado referido a la última dictadura y no a los golpes anteriores?
- ¿Aparecieron nietos en el exterior?
- ¿Por qué era lo cívico-militar?
- ¿Por qué buscan dos generaciones?
- ¿Entonces es peligroso saber?

A su vez, les docentes comentaron:

- “...Fue un cierre magistral porque en esas breves viñetas que se sumaron pudieron transmitir el amor y respeto que cada Abuela despierta en toda la comunidad.”
- “...El clima fue muy ameno, con muy buena recepción de los y las estudiantes, que participaron ya sea con preguntas o comentarios, estableciendo analogías con el presente.”
- “Los materiales presentados y la propuesta de trabajo fueron encantadores y evidenciaba una planificación con tiempos claros y con objetivos precisos.”

Conclusiones

Todes lxs que participamos y llevamos adelante las prácticas que hemos desplegado a lo largo de nuestro escrito, lxs coordinadores, las Abuelas Relatoras, docentes y alumnxs, estamos muy contentxs y nos sentimos orgullosxs de haber podido concretar bellamente el desafío que nos planteamos. Tomamos decisiones con tranquilidad y compromiso para poder estar a la altura de lo que nos habíamos propuesto.

Nuestro objetivo fue poner en práctica, en acción, que la identidad y la memoria son procesos continuos de construcción colectiva y, en este sentido, encontramos en Paulo Freire un referente permanente que nos ayudó a concebir este proyecto y nos permitió construir nuevos conocimientos, fortaleciendo los espacios de intercambio y diálogo.

Hemos podido reflexionar sobre el devenir en forma grupal, intergeneracional, poner palabras propias, aportar a la construcción de identidades y de la memoria colectiva.

Las historietas resultaron una herramienta de comunicación de enorme potencialidad expresiva que facilitó que el proyecto se pudiera implementar en diversos ámbitos y situaciones.

Pudimos crear junto a lxs docentes, un clima favorable para que lxs estudiantes pudieran expresarse en las viñetas, formular preguntas y comentarios.

Por un lado, desde la autoestima o empoderamiento

y, por otro, desde un conocimiento que parte de la búsqueda, de vislumbrar otros mundos posibles¹⁴.

“...Enseñar exige rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética, ética...”¹⁵.

Se ha ido forjando un vínculo de mutuo respeto y confianza con las Abuelas Relatoras que participan con mucho compromiso y libertad en los encuentros y generan a su vez un vínculo, casi instantáneo con niñas y jóvenes. Les encantó ser parte de la producción de las nuevas viñetas y ver desplegarse la capacidad de graficar lo esencial y lograr así un producto colectivo que trasciende a sus autorxs. Confluimos con Carla Wainstock en estas reflexiones: *“...Nuestras pedagogías vienen a intentar reunir el cuerpo con la razón, el pensar y el sentir. Lo que había quedado y aún queda por fuera de las escuelas: las prácticas, las experiencias y los saberes de las clases populares (...) Construir una filiación en el tiempo, una filiación simbólica. Las dictaduras militares como las guerras mundiales entre sus infinitos males intentaron destruir los diálogos entre generaciones. De lo que se trata es de reanudar, volver a anudar nuestras conversaciones. Lo generacional no sólo como una cuestión etaria o biológica, lo generacional también como un modo de estar en el mundo. Un modo de compartir mundos.”¹⁶*

Va aflorando en los encuentros, en los comentarios y las preguntas, la esperanza y la posibilidad en el futuro de encontrar a lxs nietxs que faltan y de hacer justicia. Asimismo, es muy valorado el cuidado y respeto de las Abuelas de Plaza de Mayo y de toda la sociedad a lxs nietxs que recuperan su identidad y sus familias.

“...La educación es política no porque sea partidaria, sino porque exige formas de ejercer el poder, de organizar un colectivo, de construir comunidad.”¹⁷

Con mucha fuerza recordamos una frase que un grupo de mujeres integrantes de una organización comunitaria de un barrio popular eligió para el mural en homenaje al centenario de Paulo Freire: *“...El alfabetizando buscará nuevas palabras, no para coleccionarlas en la memoria sino para decir y escribir su mundo, su pensamiento, para contar su historia...”*.

Paulo Freire se definió como un “andariego de lo obvio”, nos gustaría seguir transitando este camino con algo parecido a sus zapatos y así seguir “Caminando la Memoria”.

La verdad tiene esa libertad para adelante y esa historia que se cambia para atrás¹⁸.

Abuelas relatoras que han participado de este proyecto

Rita Almaraz, Lidia González, Clotilde Gómez Ruiz, Olga Vicente, Laura Marini, Beatriz Nocetti, Mirta Velázquez, Pilar Fernández, Cristina Pomares, Susana Oriolo, Graciela Magaz, Elvira Monti y Guadalupe García.

Colaboradores: Profesora Liliana Corredera y Licenciado Oscar del Mármol.



Realizada por estudiantes del Bachillerato con Orientación Artística para Adultos N°1 “Antonio Berni” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

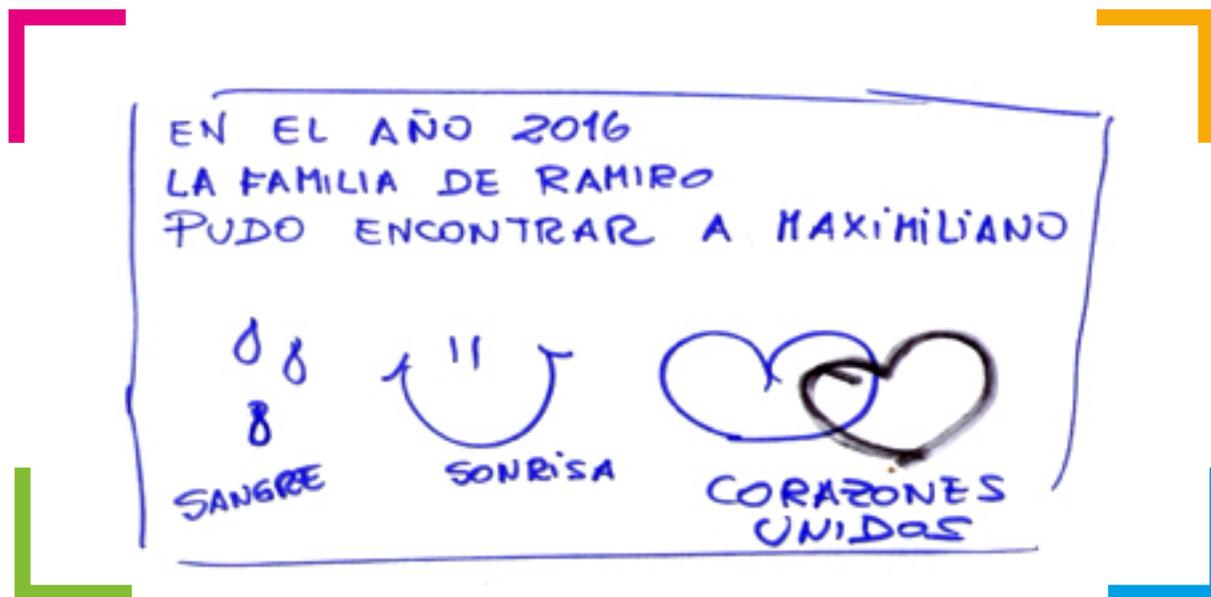
14 / El proyecto se desarrolló durante 2017 y tuvo continuidad en años posteriores (2018 y 2019). Preveamos actualizarlo con otras historietas y relatos sobre otros Nietos/Nietas que hayan recuperado su identidad con posterioridad al año 2015, y retomarlo en 2022 en la medida que se vaya retornando a la presencialidad plena y segura.

15 / Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra SA, Sao Paulo, Brasil, 2004.

16 / Wainstock, Carla. De nombres y pedagogías. Ponencia presentada en el XVIII Congreso Pedagógico UTE-CTERA, 2013.

17 / Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra SA, Sao Paulo, Brasil, 2004.

18 / Relatos por la Identidad VII de Abuelas de Plaza de Mayo, año 2020.



Realizado por estudiantes de la Escuela Primaria de Adultos N° 703, Villa Maipú, San Martín, Provincia de Buenos Aires.



Referencias bibliográficas

- Abuelas de Plaza de Mayo, Biblioteca Nacional. *Historietas por la identidad*, Buenos Aires, 2015.
- Abuelas de Plaza de Mayo. *Los derechos en las aulas. La historieta como recurso pedagógico*. Organizado por las Abuelas de Plaza de Mayo, forma parte de un ciclo que se dio durante 2020-2021, en forma virtual, destinado a la capacitación docente. La propuesta es brindar herramientas para los diferentes niveles educativos y ámbitos no formales para potenciar relatos, reflexiones sobre Memoria e Identidad. Coordinado por la Lic. Irene Strauss. Disponible en: <https://youtu.be/V8kRFTvsBHI>
- Cáceres, Federico. *(Con)mover la enseñanza*. Apuntes para la ESI. XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA.
- Escuela Provincial de Derechos Humanos, Abuelas de Plaza de Mayo. *Las Abuelas y el derecho a la identidad*. Seminario virtual, agosto-septiembre 2021.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA, Sao Paulo, Brasil, 2004.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2002.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2015.
- García, Ezequiel. *Pequeña introducción a las historietas*. Material de jornadas de capacitación Abuelas Relatoras, 2017.
- Grosso, Casiana. *Perspectiva de género en la educación primaria en la educación musical*. XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA.
- Oesterheld, Héctor y Solano López, Francisco. *El eternauta*. Doeyeditores, Buenos Aires, 2007.
- Pugliese, Paula. *Historietas con Rodolfo Walsh, la expresión de los niños en cuarentena*. XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA.
- Wainstock, Carla. *De nombres y pedagogías*. Ponencia en XVIII Congreso Pedagógico UTE-CTERA, 2013.

VIII Encuentro | Marzo de 2022

“El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia.”

Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*



Monona Gutiérrez

Inventar con las niñas en pandemia... Atravesar este tiempo de pandemia de manera colectiva, en comunidad, ha sido uno de los aprendizajes profundos que hemos adquirido. Dudar, avanzar, leernos, escucharnos y descubrirnos construyendo esperanzas es el mejor legado. El año 2021 ha estado signado por el recuerdo de un Paulo Freire que nos convoca a mirar el presente desde el compromiso social que sostiene la escuela pública. Así, fuimos tejiendo en las aulas, los pasillos y los patios, pensamiento colectivo y amoroso.

En el caso de la educación inicial, la pandemia presentó grandes desafíos para la docencia del nivel, entre otros, la relación estrecha con las niñas, los niños y sus familias. Cómo enseñar sin estar presentes ha sido la pregunta que desveló a maestras/os, profesores curriculares, directivas y equipos técnicos a lo largo y ancho de nuestro país. Las compañeras que han escrito en este XXVI Congreso Pedagógico dan cuenta de sus experiencias valiosas en el trabajo con las niñas atravesadas por derroteros cotidianos en las instituciones, plagados de desencuentros herederos de políticas educativas mezquinas. En este Encuentro VIII, las problemáticas de nuestros jardines se articulan con los desafíos de las experiencias en la escuela primaria, la mirada curricular y la apuesta al trabajo de la escuela como actor clave de la vida en las comunas. Qué decir, cómo decirlo y para qué decirlo cobró en cada caso una dimensión desmesurada e íntima. Búsqueda de lugares novedosos, hurgando en los propios repertorios y marcando sus fronteras. Miramos lejos y buscamos los ojos que se escurrían en dispositivos y pantallas; en todos los casos estos caminos nos ayudaron para ser mejores docentes.

Andrea Delgado encuentra en el fileteado una técnica y una expresión popular que forma parte de nuestra identidad porteña, un puente para que bibliotecaríes y otros docentes crucen juntas. El arte se vuelve allí significativo para nuevos modos de pensar la enseñanza. *Cristina Nuñez* y *Vanesa Belsbacher*, abrevando de las teorizaciones de las pedagogías críticas vuelven sobre las trayectorias escolares que se tejen en esos gestos que hacen lugar a la palabra y a la escucha como definición política para la construcción de comunidades. *Eliana Borneo*, en tanto docente de Plástica, nos convoca a mirar el mundo desde la perspectiva de género como modo de recibir a las niñas, poniendo una vez más en valor la capacidad de hacer lugar al otro, en tanto Otro y muestra las huellas de las resistencias a través del arte. Los compañeros *Ortellao*, *Iranzo*, *Pilovich* y *Carmona*, docentes comprometidos en una lucha de tres décadas, nos comparten la experiencia de la lucha de la comunidad del Distrito Escolar 6 por la recuperación y preservación del "Café de los Angelitos", un símbolo de la cultura barrial de trascendencia nacional. *Mariela Pascale* recupera el juego como actividad de la infancia, siempre ligada a la creatividad y la enseñanza democrática. Finalmente, *Claudia Marcela Bazán*, analiza los modos en los que la forma escolar

hizo lugar a los protocolos en la educación musical en el nivel primario valiéndose de la creatividad y la imaginación.

Invito a leer estos escritos de la mano del gran Paulo Freire que mantenía como bandera su recuerdo de la infancia como requisito ineludible necesario para transformar el mundo. Un Freire que todavía nos convoca a las y los docentes a recuperar la alegría de mostrar un mundo con esperanza, con simpleza, con amor, pero sobre todas las cosas a hacerlo con convicción y sin temer a la dimensión política de nuestro trabajo. Esta dimensión es la que nos permite comprender la complejidad de nuestros trabajos como comunidades, nos retroalimenta con más energías como ciudadanía. También nos convida a una militancia política-pedagógica, como la que llevan nuestras compañeras delegadas y nuestras directoras/es con quienes compartimos miradas por las niñas; por ellos toda tarea es insuficiente y se vuelve estímulo colectivo, compromiso esperanzador. ¡Hacia allí caminamos! ▮

Monona Gutiérrez

Secretaría de Nivel Inicial



Palabras Clave

Identidad cultural.

Memoria activa.

Transmisión.

Transformación.

Arte popular.

Identidad barrial.

Educación Primaria // Curriculares // Educación Plástica //

Haciendo historias con el fileteado porteño

Aprendizajes de transformación cultural

ANDREA DELGADO*



* Maestra de Educación Plástica.

Poema a la escrupulosa línea de un pincel

Los paneles de los carros de generaciones de antaño.
El primer chanfle pintado y un color diferente.
El ordenado repertorio. Lo visual. Lo propio.
La preponderancia de los colores vivos.
La fantástica profundidad de las luces y las sombras.
La sobrecarga del espacio disponible.
La letra gótica y el uso de la palabra.
La conceptualización simbólica. El objeto.
La expresión. La identidad. El valor.
La escrupulosa línea del pincel.
El eco de la historia en la memoria.
Las formas con su luz en el espejo.
Los arabescos, las filigranas danzando.
Cada composición dentro de un marco.
El tiempo en espiral. Emblema iconográfico.
Todo este repertorio necesario para que el dibujo,
la pintura y nuestras manos se encontraran,
manteniendo así la vitalidad de nuestro arte.

Escribí este “Poema a la escrupulosa línea de un pincel”, poema al fileteado, recuperando algunas claves de esta práctica cultural y social. Una técnica y una expresión popular que forma parte de nuestra identidad, la repensamos y damos cuenta del compromiso que tenemos como ciudadanos en transmitir y transformar esta sociedad. Vamos a compartir experiencias y reflexiones sobre un arte popular con contenido pedagógico. Los invito a recorrer con la lectura una propuesta seguida de historias, articulando estos aprendizajes colectivos.

A pocos meses de finalizar el ciclo lectivo 2021, la compañera Blanca Fernández, bibliotecaria de la Escuela 7, DE 20, propone dar un taller articulando Plástica y Biblioteca. La propuesta surge con un nombre: “La Clínica del Fileteado Porteño”. La invitación abrió la posibilidad de poner el fileteado en relación con las vidas de bibliotecarios y de otros docentes. Un ambiente propicio para unirnos haciendo foco en lo propio, mirando nuevamente el barrio con su folclore, sus expresiones culturales y nuestras experiencias pedagógicas-comunitarias confluyendo en un encuentro de docentes interpelados por el arte del fileteado. De este modo, al finalizar el año, abrimos el juego distrital, el interés

y las ganas de aprender juntas haciendo relecturas de las experiencias con el fileteado.

Como trabajadora del arte y la educación aprendí a transmitir saberes creando posibilidades para la producción y la construcción, enseñando a aprender y aprendiendo al enseñar. Y en uno de esos momentos de enseñanza-aprendizaje se produce la magia de emprender este recorrido. La idea de visibilizar una técnica popular que nos pone en diálogo con un sinfín de temas e historias, con curiosidades que despiertan una definición amplia de la palabra “filete”: lista angosta en molduras, línea fina para adornar dibujos, remate de hilo enlazado en el canto de ropas, pequeña lonja de carne roja o pescado.

De todas esas definiciones la que abordamos en este escrito es la palabra “filetear” que se define como “adornar con filetes”. Este hilo decorativo inspiró a principios del siglo XX en Buenos Aires a inmigrantes italianos que trabajaban en las fábricas de carros, en donde estos eran de madera y luego los pintaban con un gris “municipal”.

Algunos testimonios coinciden en que esos inmigrantes fueron los pioneros que pintaron los primeros ornamentos sobre las nuevas unidades que salían de esas fábricas. Inicialmente se trataba de líneas muy simples que llenaban los paneles de los carros o separaban dos colores diferentes en sus costados, más tarde dieron lugar a la incorporación de nuevos elementos decorativos que fueron conformando un repertorio característico. Los tres primeros fileteadores que se conocen son Salvador Venturo, Vicente Brunetti y Cecilio Pascarella. Este último incorporó a los carros las leyendas escritas con letras góticas, que en la jerga filetera se llamaba “ergóstrica”, imitando el trabajo de los letristas franceses de la época. Miguel Venturo, hijo de Salvador, fue el primero

que diseñó las flores características del género, además de incorporar una serie de elementos ornamentales, como las hojas de acanto.

El fileteado se desarrolló rápidamente hasta adquirir elevados niveles de riqueza y complejidad. Los motivos fueron tomados en su mayoría de las decoraciones ornamentales y arquitectónicas de la época. El fileteador Carlos Carboni se inspiraba en los ornamentos del teatro Cervantes y en las mayólicas decoradas de las estaciones del subte. La temática, en cambio, era producto del imaginario popular; se tomaban los íconos de Carlos Gardel, la Virgen de Luján o escenas de campo para llenar los óvalos centrales de algunas composiciones. Los textos fueron en su mayoría frases y lemas populares que constituían una “sabiduría de lo breve”. Acertadamente Jorge Luis Borges en uno de sus poemas bautizó a estas frases como “costados sentenciosos”.

¿Cómo hacer de una técnica plástica un contenido social-cultural?

El fileteado porteño no solo se realizaba con fines estéticos sino que también era exponente de los valores socioculturales del habitante de Buenos Aires.

Recuerdo una oportunidad, cuando tomaba clases con Héctor Rapisarda, fileteador de Lugano y Mataderos. Íbamos a una charla en el Museo de la Ciudad de Buenos Aires que dictaba Nicolás Rubiό, artista plástico, junto a su compañera de vida Esther Barugel, escultora, autores del libro Los maestros fileteadores de Buenos Aires. Esta pareja de artistas ponía el foco en este arte popular. Investigaban, indagaban, querían visibilizar y poner en valor este patrimonio cultural. Sus intereses y su compromiso los llevaron a recorrer la Ciudad, dieron el primer paso en 1967 buscando y descubriendo carros silleros,

casas con frisos, calesitas, carros y camiones con fileteados.

En el recorrido Nicolás Rubiό y Esther Barugel hicieron uso de su herramienta fotográfica, iban por la ciudad sacando fotos. Ellos contaban que despertaban desconcierto en los dueños de los vehículos de esa época: ¿por qué sacaban fotos?, ¿nos van a llevar presos? Luego, al explicar a los interesados, les contaban el significado de los letreros y dibujos; concluían en que se trataba de un “arte viviente”. Otra anécdota de esta ilustre pareja: cuando mostraban las diapositivas de los camiones y los carros a sus amigos, les preguntaban dónde estaban esos camiones y esos carros, como si nunca los hubieran visto. La vida cotidiana ocultaba esas creaciones artísticas y había que redescubrirlas recordando y conversando. De esa manera nos concientizamos sobre cuál es nuestra identidad cultural.

La concientización es el concepto clave del pensamiento freiriano, y el fileteado nos permite reflexionar sobre nuestra identidad.

¿Cuál es el sentido trascendental de la cultura?

Podríamos decir que cultura es un conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones, costumbres, que caracterizan a un pueblo, a una clase social, a una época...

Las preguntas me remontan a experiencias pasadas y al descubrimiento de mi pasión por el fileteado, justamente por un proyecto de “identidad cultural”, allá por el año 2000 en una escuela en González Catán, “Domingo Faustino Sarmiento”, en el Polimodal, una modalidad del sistema educativo usado en la provincia de Buenos Aires para reemplazar la

Escuela Secundaria. Fui parte de ese plantel docente que no sabía muy bien cómo iba a funcionar, pero buscándole la vuelta, y a pulmón como solemos hacer los trabajadores de la Educación, seguimos enseñando y aprendiendo con nuestros estudiantes. En ese primer año de experimentación, con una compañera del Área pensamos un proyecto de identidad cultural para y con nuestros pibes. La asignatura era “Lenguajes artísticos”. ¡Vaya responsabilidad para ser solo profe de un lenguaje, el visual!, pero acepté el desafío interiorizándome y capacitándome en el tema. Involucramos otras áreas del conocimiento, lengua, historia, música y hasta un profe de física que bailaba muy bien tango participó encantado con este viaje, que empezó aquí y me acompaña hasta hoy.

Con la compañera Silvia Sandoval, una profe egresada de Bellas Artes de La Plata, profesional muy comprometida en lo pedagógico, empezamos a escribir el proyecto de Identidad cultural. Comenzamos por estudiar el campo y como primer paso visitamos la Feria de Mataderos. La noche anterior vimos la función “Tanguera”. No dejamos nada librado al azar, todo era sumar al proyecto y descubrir este misterio del fileteado porteño que nosotras, egresadas de Bellas Artes, nunca habíamos conocido como un verdadero arte popular, a pesar de sus increíbles elementos plásticos. Nos decían que era “arte de oficio”, que se transmitía de maestro a aprendiz, un arte menor, y por ello, no se lo consideraba dentro de lo artístico.

Otro invitado de honor fue el fileteador Diego Varela, con su taller en González Catán, quien hizo una demostración en vivo pintando una tabla; un grande con una gran humildad; él fue quien ornamentó el colectivo de una serie televisiva, “Los Roldán”, que hoy a quince años del éxito está abandonado en Villa Urquiza. Se podían apreciar las frases fileteadas, como “Aguante la familia”; una de las características de este arte popular que también aparece en algunos camiones, son las frases, las iniciales, los números, íconos típicos de los repertorios. Ese día de expo participaron las

familias, me acuerdo que varios papás colectiveros estaban muy curiosos y querían saber de este arte que veían a diario en sus colectivos, pero del que conocían muy poco.

Es impresionante cómo despiertan muchos momentos de nuestra historia esos arabescos moldeados por trabajadores de oficio, que acompañaron con la ornamentación y la decoración de estos vehículos y que fueron prohibidos en plena dictadura cívico militar por la Secretaría de Transportes y Obras Públicas (SETOP).

¡Cuántos recuerdos afloran a partir de una propuesta!

“El tango es un sentimiento triste que se baila y el fileteado es un sentimiento alegre que se pinta.”

Ricardo Gómez

En la publicación del XXIV Congreso Pedagógico 2019 dejamos plasmado un viaje histórico, que unía la escuela pública y un espacio verde público de la Ciudad de Buenos Aires, la Escuela 9, DE 13 “Homero Manzi” y “Aulas a cielo abierto”, proyecto educativo del parque Avellaneda. Ambas entidades se unieron en un proyecto común y nació “Filetes sobre rieles”. “Filetes sobre rieles en la Homero Manzi”.

Luego de una salida didáctica al parque Avellaneda se produce un encuentro mágico con Patricia, la coordinadora de “Aulas a cielo abierto”, proyecto educativo que articula espacios, saberes y propuestas culturales.

En años anteriores habíamos hecho un mural en la esquina de la escuela, una pared donada por una vecina, muy linda experiencia, abordamos la identidad del barrio y visitamos los murales que están en las calles Araujo y Eva Perón, esta vez los teníamos muy cerquita. Toda esta experiencia enriqueció aún más el trabajo de la escuela y el Parque.





El proyecto comenzó llamándose “El fileteado porteño, el arte público en la escuela y sus repertorios visuales”. El disparador de dicho proyecto fue el nombre del patrono de la escuela “Homero Manzi”, la técnica del fileteado está íntimamente ligada al tango.

Uno de los objetivos consistió en acercar a los chicos y las chicas. ¿Cómo valorar la propia cultura y respetar la de los demás? Con estos trabajos mancomunados y de manera colectiva va creciendo el interés por lo nuestro.

Cabe mencionar que en el año 2015 el fileteado porteño fue declarado patrimonio intangible de la humanidad. No es casual que el parque Avellaneda pudo recuperar su patrimonio en democracia, gracias al compromiso de los vecinos y vecinas, de los trabajadores y organizaciones sociales. La Ley 1.153 (2003) puso en valor los aprendizajes de los repertorios visuales y los acuerdos de la Mesa de Trabajo y consenso; surgieron a partir de varios plenarios los nombres para la locomotora y para los vagones del trencito del Parque. Los nombres fueron: Ley 1.153, y Mesa de trabajo y Consenso (la ley mencionada es la que estructura la forma de organización del Parque). Entre bocetos, charlas y acuerdos ¡comenzó a marchar el tren! Nació así “Filetes sobre rieles”. Todo proyecto tiene su temporalidad, algunos tienen un inicio, un desarrollo y un fin, el Fileteado Porteño en las escuelas continúa, por eso hago hincapié en decir que no se agota, continúa este hacer cultural y colectivo que a través del transcurso temporal congrega un sinnúmero de confluencias, aportes, innovaciones, variedades de formas, modos y contenidos, demostrando a través del arte una realidad compartida, un fenómeno cultural propio y distintivo.

Vienen a mi memoria otros recuerdos. Quizá la primera experiencia pedagógica que tuve con el fileteado fue en la Escuela 8 del DE 12, en el año 2007, por entonces mis primeras suplencias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estaba tan entusiasmada..., tuve mi primer taller en Ma-

taderos, en “El Atelier de Los Corrales”. Conocí a algunos fileteadores, me encontré con Elvio Gervasi, luego supe que él fileteó la calle Carlos Gardel del Abasto; con Alfredo Genovese, uno de mis maestros, autor de libros, entre ellos el *Tratado del Fileteado Porteño*.

Alfredo Genovese fue discípulo de Ricardo Gómez, un maestro de Mataderos que enseñó el filete por primera vez a mujeres, en su taller de Cañada de Gómez. Fue toda una revolución ver a fileteadoras en este rubro, no solo se transmitía el filete de maestro a aprendiz, había lugar para las mujeres en este arte y allí también se fue ganando espacio en relación con el género.

Volviendo a la experiencia en la Escuela 8, DE 12, fue maravilloso trabajar con los pibes de 6° y 7° grado. Les chiques tuvieron un recorrido por Mataderos, vieron los murales de las calles Araujo y Eva Perón, en los que participé de la mano de mi primer y gran maestro Héctor Rapisarda, artista de Lugano, quien pintó la estación de tren de ese barrio. Héctor Rapisarda fue nombrado ciudadano ilustre de la ciudad, él decidió llevar nuestras obras, la de sus alumnos y alumnas de los centros culturales en ese entonces, a la muestra en la Legislatura Porteña, donde fue homenajeado.

Hoy muchos compas han crecido profesionalmente y políticamente, como Lorena Crespo, hoy comunera de la Comuna 9. Gracias a este arte popular que no deja de sorprenderme cada vez que lo traigo a la memoria, conocí a artistas y compañeros, y con ellos una gran red de amistades. Fue allí que descubrí los filetes, en el Museo Criollo de los Corrales, otro emblema del barrio, cuando buscaba interiorizarme para el ya mencionado proyecto de la escuela de González Catán.

Siguiendo con el recorrido de las y los alumnos de la Escuela 8, DE 12, visitamos el Atelier de Los Corrales, mi taller por aquel entonces, ubicado en avenida de Los Corrales y Cárdenas, bien en el corazón de Mataderos. Los participantes



hacían sus propias tablitas, guiados por el fileteador Kyke Cuadrado. Luego me llevaba las tablitas, las barnizaba dejándolas listas para lucirse en la muestra. Todo ese recorrido, esa búsqueda de información, de trabajar lo identitario con sus nombres decorados en maderitas, con luces y “yapanes” (jerga de los fileteadores que significa “el barniz que provenía de Japón”), culminaron junto a la muestra de los discípulos de Ricardo Gómez en el Marcó del Pont, de la mano de la supervisora, hoy jubilada, Eda Mendieta. Los séptimos grados hicieron unos chaponos de recordatorio con sus nombres, dejando en el patio sus huellas de su el paso por la Escuela Primaria. Eda me llevó a dar charlas en las escuelas del Distrito y a trabajar con las y los chicos en otros espacios, más allá de la escuela, articulando con el centro cultural del barrio de Flores, en donde transitoriamente quedé como guía, mostrando las obras a las chicas y los chicos de otras escuelas que visitaban el lugar.

La inauguración de la muestra fue muy emotiva, el maestro Ricardo Gómez saludó a mis alumnos y alumnas de la Escuela y felicitó sus trabajos. Una experiencia increíble. Luego llegando al Distrito 20, tomé una suplencia en la Escuela 7. Formamos entonces un gran equipo, en conjunto y con muy buenas ideas, con las profes Marcela Purita y Nancy Roitman; pintamos murales y el fileteado estuvo en algunos carteles que no llegaron a visibilizarse, uno de ellos sí continúa en la entrada del aula taller de Plástica. Siempre estuvo presente la idea de trabajar con este arte...

Siguiendo los pasos por las escuelas del distrito, en la Escuela 2, DE 20, pintamos murales en la fachada de la escuela; la diversidad cultural y el cooperativismo fueron dos temas que debían ser entrelazados. Ese aporte plástico concluyó en el trabajo colaborativo, visible y perdurable en el tiempo, por supuesto en el interior de ese patio le dimos un toque a maderas pintadas con filetes, formando guardas decorativas que sostenían los trabajos de los chicos y las chicas.

Como el Distrito 20 está en la Comuna 9, que también acoge a las escuelas del vecino Distrito 13, transité varias experiencias siempre con el acompañamiento de Pablo Nuñez, supervisor de ambos distritos. Una de ellas en la Escuela 8, DE 13, con la bibliotecaria Alcira en el año 2019. Esta experiencia tiene mucha similitud con la propuesta del año 2021, también con biblioteca. En esta oportunidad por intermedio de una compañera de Plástica que me convocó para dar un taller de fileteado en uno de los eventos con biblioteca llamados “EncontrArte”. Los chicos y chicas de la escuela ya habían visitado un centro cultural del barrio de Cildañez, “Salvador Herrera”, del cual formábamos parte, brindando un espacio para el barrio con diferentes talleres. En ese momento, la misma profe de Plástica, Catalina Escandell, de la Escuela 8, invitó a les alumnas a trabajar y a conocer el fileteado, plasmando sus nombres entre arabescos, líneas y flores. Los participantes salieron contentos y sorprendidos con sus trabajos.

Ya al final del recorrido, quedando algunas experiencias por desarrollar, dejando puertas abiertas para continuar articulando este juego plástico, artístico distrital, comparto esta reflexión: *el filete porteño aflora como arte popular en cada actividad pedagógica, transversalmente en las distintas áreas y en los diversos actores, trascendiendo de manera original como construcción cultural de nuestra Ciudad, visibilizando nuestro patrimonio cultural.*

Nuestras identidades se construyen con otros, en diálogos, discusiones, conflictos y luchas que atraviesan subjetividades de compañeros y compañeras, constituyen singularidades. Nos posicionan en la lucha anticolonial, contra el consumo masivo de otras culturas impuestas desde hace siglos. Al hablar de “lo nuestro” nos identificamos, recreamos y nos repensamos; como con el tango, esto trasciende géneros musicales o, como en esta experiencia, algo más que una pintura en un cartel. //



Palabras Clave

Lugar de la palabra.

Pedagogías críticas.

Estimulación.

Roles de docentes/alumnos.

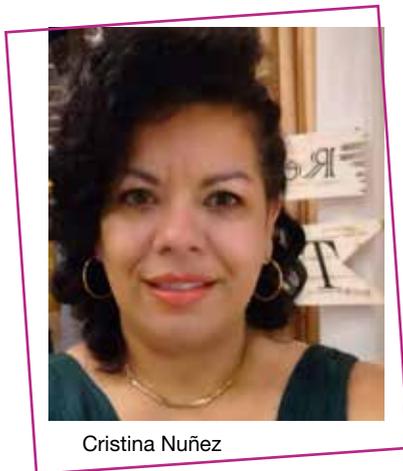
Vínculos.

Educación Primaria /

VIVENCIA ESCOLAR DE "NESA"

Autobiografía y lecturas desde una pedagogía crítica

■ CRISTINA NUÑEZ* Y VANESA BELSBACHER**



Cristina Nuñez

* Docente de la Escuela n° 10, DE 2. Maestra en Primaria de Jóvenes y Adultos. Especialización Superior en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Estudiante del Ciclo de Complementación Curricular en Educación, Política Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico, UMET.

** Maestra de la Escuela n° 5, DE 1. Diplomatura en Construcción Ciudadana. Actualización académica en el Abordaje desde un Enfoque Intercultural en las Instituciones Educativas. Estudiante del Ciclo de Complementación Curricular en Educación, Política Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico, UMET.

"Vamos, decíme, contáme todo lo que a vos te está pasando ahora porque sino cuando está tu alma sola, llora. Hay que sacarlo todo afuera, como la primavera, nadie quiere que adentro algo se muera. Hablar mirándose a los ojos, sacar lo que se puede afuera para que adentro nazcan cosas nuevas."

Piero, "Soy pan, soy paz, soy más"

Introducción

Nos sumamos desde nuestra experiencia en este espacio democrático donde nuestras voces escritas son escuchadas, donde a través de las reflexiones se puede disfrutar de las vivencias y de las prácticas experimentadas in situ desde la escuela. También decimos que la escuela es el territorio en el que se aprende a recorrer junto a otros, en comunidad. Cada docente toma conciencia en su praxis buscando nuevos desafíos para atravesar, experimentar y acompañar.

Las instituciones educativas son los espacios por excelencia para poder compartir aprendizajes, ideas y pensamientos donde la realidad se vive de manera crítica cobrando

sentido y protagonismo. Así los sujetos pueden construir un conocimiento emancipador colectivo y recíproco.

Necesitamos pensar en nuevas alternativas de trabajo con orientación en una pedagogía (crítica) desde abajo, desde el Sur, esto implica creatividad, trabajar junto a otros sujetos a la par, brindar propuestas que generen reflexión, cuestionamientos y participación colectiva. Estas dinámicas nos hacen pensar en una pedagogía en función de las necesidades de la población.

En el presente escrito intentaremos hacer un análisis a partir de una autobiografía escolar, **Vivencia escolar de "Nesa"**, una relectura con diversos materiales bibliográficos donde son abordados temas en el marco de las pedagogías críticas. Transitar la lectura de historias diarias en la praxis nos llevó a reflexionar y profundizar sobre el lugar de la palabra, las pedagogías críticas, los roles de docentes/alumnos, los vínculos.

La historia de "Nesa" y las pedagogías críticas

Esta historia aborda una autobiografía y se centra en el regreso de "Nesa" a Misiones, su ciudad natal, donde evoca recuerdos de su infancia, la vida en una familia humilde, con su madre enferma, sus hermanos, los amigos y los juegos;

también, la búsqueda constante a lo largo de su vida para seguir estudiando.

Nesa, la protagonista de la historia, buscaba en su niñez comprender quién era su padre y su forma de responder cuando ella mencionaba que quería seguir estudiando. Antonio, su padre, decía que “cosechar la tierra era más importante que estudiar”, él se crió en un campo lejos de la ciudad, analfabeto y apenas dispuso del tiempo necesario para criar a sus hijos. Antonio tenía dichos como: “Los pobres no tienen historia, o tan solo aquella que se aprende en el campo”, dando prioridad a todo lo experimentado a través del trabajo. Eran tantas las actividades diarias que Nesa realizaba en la casa, que le impedían dedicarse a hacer las tareas escolares desde primer grado.

En la escuela encontró contención con una profesora, esa fue la motivación para leer y escribir; esta docente le dio lugar a su palabra acompañando todo el proceso de aprendizaje fundamental para dar inicio a la lectoescritura en su segundo grado, pero ya como repitente.

A los 10 años tuve la suerte de encontrarme con aquella maestra que fue importante y quien me ayudó en el proceso de lectoescritura. Llegó el día de la maestra y al imaginarla se me ocurrieron varias ideas, elegí recoger margaritas para regalar. Caminé dos cuadras pensando cómo hacer para entregárselas. Pasaron los minutos y antes de entrar al aula escondí las flores. Todos mis compañeros le dieron regalos. Para mí era imposible comprar un obsequio.

Llegó el recreo, todos los chicos salieron al patio y yo me quedé estática. La docente se acercó y me preguntó cálidamente: “¿Te pasa algo? ¿No vas a jugar?” Me quedé helada mirándola, no me animaba a entregarle las flores hasta que tomé coraje y se las entregué. Le dije: “¡Feliz día! No es un regalo caro pero lo recogí frente al almacén de Mabel.” Un suspiro se apoderó de mí, estaba

roja como un tomate. La maestra sonrió y con su dulce voz, me animó: “Ay hermosa, sos un amor, lo que importa es la intención de las cosas, el para quién, por qué y el cómo.”

Las palabras de Dora y las expresiones de su rostro me relajaron e hicieron que mi corazón palpitara muy fuerte de alegría, no podía creer que tanta simpleza le había gustado. Ese día fue muy emotivo. Ella me dijo que vaya a jugar porque se terminaba el recreo. Salí corriendo muy feliz y fue tanta la emoción que no me importó ni la hora de biblioteca, ni el partido de fútbol.

Recuerdo que ese año mi seño me enseñó cómo preparar un examen. Por primera vez en la Escuela Primaria, me sentaba desde muy temprano y con mucho entusiasmo a estudiar. Algunas veces lo hacía antes de ir a dormir y con mucha satisfacción a pesar del cansancio del día. Dora fue mi maestra de segundo, quinto y sexto grado. Ella siempre me decía que el estudio es lo más hermoso que le puede pasar a una persona.

Desde ese comentario yo solo quería estudiar y nadie me iba a sacar eso de la cabeza. Pero en casa había dos miradas diferentes del mundo y del futuro. Por un lado, papá siempre me inculcó que tenía que aprender a plantar y a cosechar en la chacra. Pero mamá, por el contrario, quería que fuera ama de casa. Aun así, siempre me enfoqué en proyectar una carrera profesional. A veces no era tan fácil ya que mi familia me incitaba a dejar de estudiar para dedicarme al campo o la casa.

Mi vida era muy humilde, unida por la pura necesidad voraz de estudiar y ser una profesional. Pero lo desconocido invadía rápidamente mis días entre las tareas hogareñas y el deseo de saber mucho, tratando de comprender, de asimilar ese mundo que no conocía y era tan injusto. Nunca perdí la buena voluntad y la seguridad de que conseguiría todo lo que quería y que nada sería imposible.



Vanesa Belsbacher



En mi trayectoria escolar y en la carrera docente, Dora dejó huellas en mí. En el 2011 comencé a trabajar en un colegio como educadora, finalmente estaba frente a un aula. Tenía y tengo la responsabilidad de transmitir a mis alumnos todo lo que aprendí de mi maestra. En especial, transmitirles que todo lo que uno quiere lograr, es posible. En el día a día, quiero contagiarles con entusiasmo las ganas de aprender y de formarse, como Dora lo hizo.

Nesa, testimonio.

Es Peter McLaren (2005) quien menciona que las pedagogías críticas se fundamentan en ejes transversales: el primero radica en un cuestionamiento permanente respecto a las formas de subordinación que crean procesos de inequidad/desigualdad social. En la autobiografía presentada se rompen estas estructuras de subordinación ya que Dora es quien continuamente asume un rol de maestra que acompaña.

Asumir la pedagogía crítica es pensar en un paradigma del ejercicio profesional del docente, es repensar trayectorias escolares considerando esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas propuestas de enseñanza. Estas propuestas son las que Dora toma y adquiere para Nesa, en una trayectoria de aprendizaje de tres años, de los cuales los dos últimos fueron consecutivos y reforzaron lo trabajado en aquel 2do. grado. La estimulación, el acompañamiento y la motivación por la autonomía son valores que fueron desarrollados en su práctica a lo largo de su trayectoria. El vínculo fue un lazo que logró sobreponerse a cualquier adversidad logrando que el aprendizaje prevaleciera.

Estas prácticas facilitan la construcción de nuevos conocimientos y transformaciones, no solo de los

contextos particulares del sujeto, sino también una transformación social del contexto socioeducativo.

“Según el escrito ‘Pedagogía didáctica: Desde una perspectiva crítica’ (Ortega Valencia, López y Tamayo, 2013), la pedagogía crítica vista por McLaren, está directamente relacionada con la praxis, puesto que permite ver las diferentes relaciones de poder: interna y externamente de las escuelas, sobresaliendo la lucha por la libertad del ser a través de su razón, lo cual es un acto de democracia.

“De esta forma, la práctica pedagógica, según (Giroux, 2003), es una construcción mediada por la subjetividad, la experiencia y el conocimiento disciplinar, en donde influyen los intereses políticos y culturales, identificados de la misma manera por Freire (2005) donde el educando debe ser reconocido como sujeto histórico-cultural desmitificando al maestro como sujeto educador. De la misma manera, la adquisición de conocimiento es una de las consecuencias de la interacción social, de manera que es una actividad que no es individual sino social, en donde este conocimiento depende de manera elevada de la cultura, contexto y costumbres, entre otros (McLaren, 1984:267)” (Sánchez Gómez, Natalia y otros, 2018:41).

Hasta aquí podemos visualizar los caminos que Nesa transitó, con su experiencia de vida en una familia que tenía construcciones coloniales con mandatos muy arraigados persistentes en el siglo XXI.

Dora, Nesa y la comunidad: nuevos vínculos pedagógicos durante los 90

Aquí nos centramos en el texto de Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, donde menciona una nueva mirada sobre el vínculo de la relación docente-alum-

no que debe ser renovada. Dora es quien viene a fracturar esa relación opresor-oprimido, brindándole la capacidad a Nesa de aprender, dialogar y generar una oportunidad de vínculo para ese momento de la historia casi no visto. Esa estimulación generó en Nesa autonomía de aprendizaje y confianza afianzando las herramientas necesarias para avanzar en un principio del proceso de escritura. En años posteriores, esa misma maestra vuelve a brindarle diferentes técnicas de estudio que le permiten al estudiante poder desarrollar habilidades para ser implementadas en distintas áreas.

Es en la práctica de la libertad donde ella encontrará su fundamento, una nueva pedagogía en la que el oprimido esté en condiciones de descubrirse reflexivamente como sujeto de su propio destino. Es decir una pedagogía donde se pueda reflexionar constantemente para poder crear y recrear a través de las prácticas. En este punto, la libertad es fundamental ya que el educador es el que deberá inventar sus técnicas y con ellas redescubrir el proceso mediante el cual la vida se hace historia; éste debería ser el verdadero sentido de la alfabetización, que el alfabetizando aprenda a escribir su vida, como autor/ autora y testigo de su historia. Para que esto suceda tiene que haber quienes ayuden a los sujetos a concientizar y humanizar sus experiencias, perder el miedo al silencio.

Patricio Bolton nos ayuda a pensar y reflexionar sobre cómo desde el rol de educadores y desde la escuela como uno de los espacios encargados de acompañar a los sujetos, podemos diagramar un proyecto que tenga como base las necesidades y problemáticas de los territorios. Bolton nos habla de un **complejo temático**:

“El complejo temático es un conjunto de frases di-

chas por los padres de los alumnos, por los alumnos, por vecinos y por los docentes de la escuela. Estas frases han sido recogidas en múltiples procesos de ‘escuchas a la realidad, al barrio, al empobrecido’. Las frases son registradas, agrupadas y organizadas en una especie de mapa semántico que permite tener una cierta aproximación de la conciencia colectiva del contexto, a la idiosincrasia popular, a las necesidades, deseos, potencialidades, expectativas del pueblo, etc. Son frases extraídas de la vida cotidiana de los hombres y mujeres del barrio y que dan cuenta de las relaciones que establecen entre sí, para consigo mismos, con el entorno y con la trascendencia. Expresan el modo de habitar, de ser y de estar.” (Bolton, 2006:121)

Sabemos que cuando transcurre la historia de Nesa, las infancias ya eran reconocidas como sujetos de derecho, pero no siempre... En la actualidad esto ha cambiado en muchos espacios educativos y con muchos. Bolton nos propone reflexionar sobre lo necesario que es pensar en complejos temáticos en los contextos de gran vulnerabilidad. Nesa, y muchos de los niños como ella, no tuvieron ni tienen la posibilidad de hacer circular la palabra, de expresar qué les pasa y qué desean. El trabajo que Dora realizó durante la década de los 90 debería haber trascendido en todos los espacios sociopolíticos y culturales. La acción de la maestra moviliza para que todos los actores puedan participar, dialogar, y romper ese rol opresor-oprimido.

Lugar de la palabra

Intentamos que se evidencie el uso de la palabra pero también la relación del educador con el educando para poder lograr esa meta que Nesa buscaba. Creemos que: “Lo importante es propiciar el encuentro y escuchar. Lo importante es la acti-

tud y la postura de oyente y aprendiz, de respeto y de asombro” (Bolton, 2013:136). Es esto lo que la maestra Dora intentó realizar cuando buscó desarrollar habilidades, potenciarlas en cada uno de sus estudiantes más allá de su contexto. Es en ese contexto donde es importante trabajar para transformar esa realidad generada por causas políticas, sociales y económicas.

Como Galli menciona: “Es común escuchar en la escuela frases como ‘nacimos pobres, qué se le va a hacer’, o ‘esto nos tocó’, como si la pobreza fuera solo obra de un destino inexorable” (Galli, 2014:79). Es necesario trabajar reflexivamente sobre estos dichos ya que son escuchados frecuentemente por estudiantes de poblaciones vulneradas. La escuela es donde se debe desnaturalizar esa idea mediante una toma de conciencia de dicha construcción social. Para que esta situación sea visible es imprescindible resistir ante cualquier situación con la utopía de un futuro donde los hombres puedan emanciparse, es decir: resistir, soltar, liberar y generar posibilidades para adquirir más autonomía.

“No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión” (Freire, 1972: 70). Esta cita de Paulo Freire es una marca de nuestra construcción día a día. La praxis que propone este autor hace referencia a la condición educativa para intentar buscar cambiar los formatos tradicionales e insertarse en una nueva mirada hacia el *vínculo con la comunidad*. Las escuelas son espacios de formación, son la clave para seguir enriqueciendo y sobre todo un lugar de reflexión de nuestras propuestas. Esta es la razón por la cual el docente es quien tiene el compromiso de colaborar con su tarea en la elaboración de un proyecto de sociedad. Para esto se debe reconocer, interpretar y modificar las estructuras sociales individualistas, concebir al otro como

protagonista y ver el diálogo como el puente vincular de una nueva cultura.

Una nueva búsqueda de un proyecto de vida en ámbitos político y pedagógicos focalizado en generar esos espacios que sostengan las voces, como dice Patricio Bolton (2006), “el acto de dar voz” en la lógica de la circulación de la palabra, de las dinámicas colectivas y cooperativas. Para elaborar un proyecto de liberación y emancipación de los sujetos.

La maestra Dora enfatiza la importancia de una sociedad alfabetizada y que adquiera habilidades para llevar adelante sus estudios. En el deseo personal de Nesa de seguir estudiando se manifiesta la singularidad y la particularidad de cada educando y educador enmarcadas dentro de un contexto de solidaridad y de acción cultural. Acciones que generan las condiciones de cambio hacia una cultura distinta en donde primen la participación activa y la práctica conjunta. La escuela debería transmitir conocimientos, valores y hábitos para formar a personas íntegras, responsables de sus actos y capaces de resolver los problemas de la vida.

A modo de conclusión

“Estoy absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad.”

Paulo Freire

Para finalizar queremos seguir reflexionando sobre el rol fundamental que el docente cumple en el momento de acompañar las trayectorias educativas. Si no existiera un vínculo entre el docente-alumno donde sienta la contención, todo sería más complejo.



Dar lugar a la palabra y a la escucha es importante más allá del tiempo para Nesa y para todos, un vehículo por excelencia de intercambio de conocimientos; la escuela es el espacio para ese encuentro. En el territorio-escuela al escuchar las voces de los estudiantes se podría pensar, como dice Bolton, en diagramar un proyecto considerando ese “complejo temático” para dar respuesta a las necesidades y problemáticas propias del espacio.

Sacar esa palabra y hacerla circular para transformarla. Para que vuelvan a surgir nuevas miradas, como lo que ocurrió con Nesa y su padre, Antonio.



Muchas veces, después de tantos años, cuando su papá le habla, él le cuenta lo orgulloso que se siente de verla realizada, y que haya podido alcanzar sus sueños. Siempre le dice que ella tenía razón, que la educación es lo más importante que alguien puede tener. Él pensaba que los libros no le daban nada, que eran solo papeles y que, por el contrario, la tierra le da todo. Hace poco Antonio le dijo: “Con vos aprendí que con los sacrificios también se puede lograr muchas cosas y que la enseñanza te brinda las herramientas más importantes para la vida. Encontraste tu manera de cosechar tu tierra.”

Cada propuesta educativa es educación en movimiento, proceso de creación cultural, transformación social, a la vez exige una postura ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos, vulnerados y dominados. La pedagogía impulsada por la maestra Dora fue revolucionaria para el contexto de Nesa, de su familia y de su ciudad. Qué hubiera sido de la escolaridad de Nesa que tenía dificultades de aprendizaje en un contexto totalmente conductista, donde el estudiante que no sabía leer y escribir automáticamente repetía de grado. Nesa ya había repetido por no saber leer ni escribir. Dora fue la maestra que con dedicación logró acompañar dicho proceso de aprendizaje y que con el tiempo logró enseñarle técnicas de estudio que la acompañaron a lo largo de su recorrido escolar. Hay un accionar desde el ejercicio de esta maestra como un acto político en sí mismo, de alguna manera en su rol docente y agente del Estado como garante de derechos.

En síntesis, podríamos decir que la tarea de Dora implicó tomar conciencia en la praxis buscando nuevos caminos en un momento donde no se tenía en cuenta la trayectoria escolar de ningún estudiante, dando a los sujetos la oportunidad de adquirir un conocimiento emancipador colectivo y recíproco. ▽



Referencias bibliográficas.

- Bolton, P. (2006). *Educación y vulnerabilidad*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones - Celadec - Stella.
- Bolton, P. (2015). *Educación y transformación social*, Buenos Aires, La Crujía.
- Freire P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- Galli, G. (2014). *Escuela Secundaria y Educación Popular: cartografías de una experiencia*, Buenos Aires, La Crujía.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a las pedagogías críticas en los fundamentos de la educación*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Ortega, P. & otros (2013). *Pedagogía y didáctica: Desde una perspectiva crítica*. Bogotá.
- Rigal, L. (2015). “Educación popular, tensiones y desafíos. Hacia una escuela pública, popular y democrática”, en Revista Para Juanito, Segunda Etapa, Año 3, Número 8, Fundación La Salle, Argentina.
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una Biografía Intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Colihue.
- Sánchez Gómez, Natalia; Sandoval Valero, Erika María; Goyeneche O., Ruth Liliana; Gallego Quiceno, Dany Esteban; Aristizabal Muñoz, Leidy Yurany. “La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina”, en Revista Espacios, Vol. 39 (Nº 10), Año 2018, Caracas, Venezuela.
- Suárez, D. et al. (2015). *Pedagogías críticas en América Latina*, Buenos Aires, Noveduc.

Palabras Clave

Inclusión.

Estereotipos.

Roles.

Reflexión.

Género.

Poder.

Identidad.

Educación Primaria // Curriculares //

Resistiendo estereotipos referidos a la mujer desde el abordaje pedagógico y su relación con el arte

ELIANA BORNEO*



Eliana Borneo

* Profesora de Bellas Artes. Desde hace 20 años ha iniciado su recorrido docente en la Escuela Pública, transitando el nivel primario, secundario y área de Educación Especial. Actualmente se desempeña como Supervisora Adjunta Curricular de Materias Especiales en el D.E. N° 2.

Introducción

Durante mi trayectoria docente me he nutrido de la diversidad, impulsándome a capacitarme como educadora y como artista a favor de repensar el trato y la convivencia en diversos ámbitos de educación, para asegurar la formación integral de todas las infancias, desarrollando proyectos transversales, artísticos que involucren a todes como protagonistas de sus aprendizajes, priorizando el respeto de sus derechos y de les otros, incluyendo y valorando las diferencias que nos potencian y enriquecen.

Tomando como referencia una parte de la obra escrita del gran educador brasileño Paulo Freire, realizaré un acercamiento en torno a conceptos como educación, metodologías, aciertos y desaciertos inherentes a la práctica docente. Para él, el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario, proponiendo una lectura crítica de la sociedad, sin generar desesperanza. Más bien nos encomia a resistir, convirtiendo los obstáculos en oportunidades para proyectar un futuro posible de cambios favorables, arbitrando las posibilidades permanentes que tenemos les seres humanos de reconstruir nuestra vida y

denunciar las injusticias, elaborando estrategias para revertir diversas situaciones, a fin de reconocernos como seres humanos que tenemos la posibilidad de transformación. Desterrando viejas costumbres emancipadoras, censuras, tabúes, rituales, prácticas obsoletas, estereotipos y preconceptos, partiendo de una lectura crítica del mundo en el que vivimos y nos bombardea con intencionalidades.

Para Freire, enseñar exige cuestionar nuestras prácticas en relación con inventivas pedagógicas, desarrollar la curiosidad insatisfecha, no de manera automática ni mágica, más bien comprometida con la educación.

En su obra **Pedagogía del Oprimido**, plantea su visión de cómo debe llevarse el proceso de diálogo pedagógico para obtener resultados concretos en los aprendizajes. Aparece entonces como un proceso relevante, buscar y obtener un buen contenido programático para la dialogicidad, ya que esta es considerada la esencia de la educación como una práctica de libertad. La palabra conlleva a una acción y una reflexión que permite dar sentido, habilitando diversas interacciones sociales al ser pronunciadas, explicitadas, generando una realidad dinámica y problematizadora a les niños.



Desde esta premisa, como docente de Educación Plástica realizo mis planificaciones y proyectos atendiendo a los contenidos y objetivos prescritos en el Diseño Curricular desde un enfoque integrador, con el compromiso de implementar propuestas que atiendan al desarrollo de los niños y de sus interacciones con el entorno. Contemplando múltiples perspectivas más allá de lo visual, artístico y expresivo-comunicacional. Siempre teniendo en cuenta la importancia de diseñar desafíos de enseñanza progresiva, que trasciendan los saberes artísticos, que inviten a ampliar la mirada y contextualizar, permitiéndoles concretamente indagar, dudar, criticar, replantearse lo que perciben o acontece. Cuestionar las injusticias, establecer relaciones entre diversos aspectos que inciden y estructuran las vidas de las sociedades, más allá de técnicas y procesos de ejecución del área.

Desarrollo

Desde esta perspectiva problematizo sobre algunos estereotipos presentes en la sociedad en las actividades realizadas. Puntualmente en este compartir de nuestras prácticas, socializo en este escrito las propuestas llevadas a cabo en séptimo grado en relación con los estereotipos referidos a la mujer.

“El camino que recorreremos es el de lograr la liberación personal de los individuos”. “Hay que lograr la expulsión del opresor de dentro del oprimido”. (Freire, Pedagogía del Oprimido).

En primera instancia reflexionamos sobre mensajes engañosos y manipuladores, haciendo visible la opresión ejercida por la clase dominante como menciona el autor, como una forma de violencia que destruye y mantiene en neutralidad las posibilidades concretas de pensar y de cuestionar la realidad.

Con esta intención, inicio la primera actividad realizando un intercambio formativo, dialogando en un espacio de re-

flexión, con el objetivo de interiorizarme sobre los conocimientos previos de los alumnos, contemplando su propio marco de referencia en relación a los estereotipos de la mujer.

Comienzo contándoles algo de mí: “... mi vocación docente y el placer que me genera estar aprendiendo con ellos ...”, como menciona Freire, ahora ya nadie educa a nadie así como tampoco nadie se educa a sí mismo. “Los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”. Les expreso que soy muy feliz de poder estar haciendo lo que realmente me gusta por elección.

A continuación, les pregunto: “¿Piensan que en las escuelas la mayoría de los docentes son mujeres?” Rotundamente contestan: “¡Si!!!” ... *“Solo hay un profe varón, el resto son mujeres.”*

Continúo preguntando: “¿Por qué creen que al menos en la escuela primaria y en educación inicial esto es frecuente?” Algunas respuestas obtenidas fueron:

- Porque las madres y las maestras se parecen.
- Porque a las mujeres les gusta enseñar.
- Porque se trabaja menos horas que en cualquier otro trabajo.
- Porque es más fácil estudiar maestra que ingeniería....

Les manifiesto que, si bien como expresé anteriormente soy inmensamente feliz ejerciendo mi profesión, aún no he podido desarrollarme con plenitud como artista plástica por diversos motivos. Les invito a imaginar las posibles razones. Algunas respuestas que surgieron:

- “Porque no podías vivir del arte.”
- “Porque ¿tuviste que cuidar a tus hijos?”
- “Porque tus papas no te dejaron ser artista.”

Me comprometo a contarles próximamente algo de mí...



Manifestándoles la importancia de poder concretar en la vida lo que deseen, aunque las condiciones no sean las más favorables.

Otras respuestas y nuevas preguntas comenzaban a surgir entre ellos. Con respecto al rol de la mujer en el arte llegamos a la conclusión que han tenido escaso acceso y casi nulo reconocimiento en su papel como artistas. Posibles razones que imaginaron en este dialogar: la época; las obligaciones que tenía que cumplir la mujer; el arte se considera transgresor y las mujeres no podían rebelarse; una sociedad machista.

En la siguiente actividad analizamos algunas imágenes publicitarias¹. De este modo, a partir de la selección de dos o tres imágenes elegidas, según el interés de cada niña, realizamos una puesta en común con las apreciaciones en referencia:

- ¿A qué personas o sectores de la población intentan vender el producto?
- ¿Qué argumentos o motivaciones se ofrecen al consumidor para que compre el producto? ¿Son implícitas, claras, ocultas?
- La utilización de la mujer, ¿existe o no?... ¿De qué manera?
- ¿En qué ambiente se desenvuelve la escena?
- Significados posibles de la publicidad.
- Reflexiones personales.

Como menciona Freire, el punto central para lograr iniciar un proceso de libertad, lo constituye el entendimiento del conflicto y cuáles son los mecanismos que han permitido esta situación de injusticia. No puede haber emancipación si primeramente no se tiene claridad absoluta del origen del conflicto social.

Noté que el grupo de alumnos poseía preconceptos y estereotipos vigentes en una sociedad aún en proceso de deconstrucción. En esta primera instancia de intercambio, ellos pudieron observarse y percibirse a sí mismos y de alguna forma comenzar a concientizarse sobre esta posición patriarcal heredada.

Desde la apreciación y el lenguaje plástico expresivo

Luego de identificar el conflicto de la estereotipación de la mujer en la sociedad nos introducimos en el abordaje de **campañas y artistas que promueven desactivarla.**

Durante el mes de marzo y a propósito del Día Internacional de la Mujer, distintas instituciones llevaron a cabo actividades para celebrar, promover y reflexionar sobre el rol de las mujeres en las sociedades del siglo XXI. Entre ellas, el Museo Nacional de Bellas Artes inauguró la muestra “A la conquista de la luna.”

Trabajamos abordando la obra de la artista autorreferencial Natacha Voliakovsky. Ella plantea y debate temas referidos a la mujer utilizando su cuerpo como herramienta y medio de expresión, abocándose a la performance. Generamos instancias constitutivas de aprendizaje, debate y reflexión colectiva.

Se visibilizó y se profundizó sobre las metodologías en la que la artista elige manifestarse, junto al recurso utilizado como herramienta para revelarse. **Su cuerpo es el tradicional lienzo.**

Realizamos apreciaciones sobre su obra, contextualizamos la misma con el análisis de los comportamientos sociales, problematizamos y cuestionamos el canal o recurso elegido para romper con los estereotipos presentes y la transición que el cuerpo realiza al pasar los años.



1 / Imágenes disponibles en el siguiente enlace: https://docs.google.com/file/d/0B-dzfXgHahhkMjZWZ1RKN05YWGs/edit?resourcekey=0-pV7p-cra64c6iameKt_BbDw

Relacionamos sus performances con su lema “construir su apariencia e identidad bajo sus propios términos”, generando instancias de reflexión colectiva con el objetivo de deconstruir el cuerpo social para concientizar sobre temas relacionados con la identidad de género, la soberanía del cuerpo y la autopercepción.

Identificamos algunas ideas principales que fueron surgiendo en nuestra puesta en común. Indagamos sobre: ¿Qué intenta transmitir? ¿Qué genera en el espectador? ¿Es su cuerpo una transformación del repudio a los iconos impuestos? ¿Qué otras maneras de transmitir un mensaje relacionado se les ocurre como medio de protesta?

Nos enriquecemos respetando y valorando los comentarios diversos, basados según la propia realidad y sensibilidad de les niñas. De esta forma profundizamos y capitalizamos experiencias como base para avanzar sobre sus decisiones y opiniones, permitiendo el intercambio comunicacional y promoviendo reflexiones individuales y colectivas. Es allí donde se respira una sensibilidad humanística y junto a esa sensación, mi deseo e intención de que la misma perdure en ellos, más allá del contenido abordado, trascendiendo la escuela a lo largo de la vida.

De esta manera creo haber logrado desarrollar una mirada crítica y respetuosa de les alumnos frente a la realidad, tomando distancia de los estereotipos vigentes.

Producción artística

Elaboramos obras conceptuales en formato digital, fotografías, juguetes u objetos que reflejen la temática “**Resistiendo estereotipos en relación a la mu-**

jer”, promoviendo que les niñas desarrollen y sostengan ideas propias y aportes personales.

Del mismo modo que al inicio de la actividad, se realiza el proceso de apreciación y contextualización, esperando que les estudiantes sean capaces de desarrollar sus propias observaciones y puntos de vista sobre las producciones propias y del colectivo.

Continuando con la secuencia didáctica, conocemos a la artista, Graciela Sacco, a través de la **fotografía**, ella aborda el tema desde otra arista, haciendo **foco en nuestra percepción del mundo y cómo es condicionada** por una gran cantidad de convenciones que se relacionan con el entorno.

Luego de apreciar su obra, realizamos collages, en algunos casos colectivos y en otros individuales, sobre prejuicios recurrentes y cercanos a sus realidades, que merecen debatirse y problematizarse en relación con la mujer.

En estas producciones observé buenas proyecciones y relatos por parte de les alumnos, desde la oralidad, pero no frente a la resolución artística en sí misma. Entiendo que no pudieron encontrar las imágenes que ellos tenían en mente al momento de plasmarlas.

La reflexión a través de la imagen en el arte

Será necesario entonces incentivar a les alumnos a la construcción de sus propias herramientas para la interpretación crítica del mundo que les rodea, con el fin de mejorar la conciencia sobre las estrategias discursivas, los recursos estéticos y los procesos a través de los cuales, la sociedad, los medios y las artes plástico-visuales construyen sus mensajes. Es

necesario seguir construyendo puentes de acceso a la reflexión sobre los estereotipos, potenciando la manera de expresarse desde lo artístico.

Conclusiones

Durante toda la secuencia didáctica hemos trabajado tanto de manera colectiva como en pequeños grupos, donde les más tímidos han podido expresar, aún sus desacuerdos.

Con las diferencias propias de un grupo heterogéneo, hemos acordado que, si bien las mujeres hemos conquistado un gran terreno, los mecanismos de dominación se renuevan y por tanto la desigualdad continúa.

Realmente me sentí emocionada al escuchar sus intercambios, “rebeldes diálogos”, en cuanto a las intenciones de transformar este mundo tan injusto y desigual, reconociéndose a sí mismas como protagonistas de ese cambio.

El diálogo y la investigación son de trascendencia para la educación liberadora, que también da importancia a la conciencia histórica como un camino fundamental para el conocimiento de la auténtica realidad.

Confío en esta nueva generación de niñas dispuestas a repreguntar todo aquello que históricamente se obedecía, en el potencial de la educación y en el compromiso con el que ejercemos la gran mayoría de les profesionales que formamos parte de esta hermosa profesión.

Implementar valores humanos, educar en ESI, el respeto por la diversidad y el ejercicio de nuestros derechos, desde la especificidad del área que nos

competir, es absolutamente necesario para que la transformación profunda de las escuelas suceda. Para Freire las escuelas no se transformarán, sino entran en un proceso de cambio radical. “La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que solo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo [...]. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más”.

Promover la indagación de posibles alternativas sobre un conflicto es resistir lo instituido. Es ir y venir, es ensayo y

error, es un poder-hacer con otros. Es experiencia del pensar con otros que permite el autoreconocimiento de la propia gente como plural (plurisexuada, pluriétnica, pluricultural, pluriclacista, pluricreyente, entre otras). Es restaurar y reconstruir lo comunitario negado por la sociedad, estableciendo nuevas e independientes delimitaciones. Es incluir en nuestros marcos conceptuales lo ético entrelazado con lo político.

Aún nos queda mucho camino por recorrer, siempre en búsqueda de una pedagogía liberadora, que nos permita hacer foco en las acciones de los sujetos y con los sujetos desde un horizonte creativo y colectivo, haciendo posible nuevos escenarios. /



Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2008). *El lenguaje visual*. Buenos Aires, Paidós.
- Allúe, M. (2012). *Inválidos, feos y freaks*. Revista de Antropología Social. (21), 273- 286.
- Artes, Diseño Curricular. Área de Educación Plástica.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Buenos Aires, Paidós.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la Imagen*. Buenos Aires, Paidós.
- Freire, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*.
- Freire, P. 1997. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 11ª Edición. Madrid: Siglo XXI.
- Joly, M (2009). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires la marca editora.
- Ley 26.206 de Educación Nacional.
- Ley 114 de Protección integral de los derechos niñas, niños y adolescentes de la ciudad de Buenos Aires.
- Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral y Ley 2110 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Serrano de Haro, A. (2007). *La precisión del cuerpo. Análisis filosófico de la puntería*.



Entrega de diplomas de la primera camada del convenio UTE-UMET. En la foto: Angélica Graciano, Secretaria General de UTE; Cecilia Cross, Rectora de la Universidad; Graciela Favilli, secretaria académica; Cora Arias secretaria de investigación; Sandra Alegre decana de Pedagogía; Rita Torchio, Coordinadora del Ciclos de Complementación y Víctor Santamaría, Secretario General del Sindicato Único de Trabajadores de Edificios, y Presidente de la Fundación octubre, organización fundadora de esta querida Universidad de Trabajadores.

■ 25 de noviembre de 2021

Palabras Clave

Tango.

Identidad cultural.

Identidad barrial.

Movilización comunitaria.

Militancia.



Educación Primaria

Escuela y comunidad por la reapertura y permanencia del

"Café de los Angelitos"

Un proceso de lucha de tres décadas

GLADYS ORTELLAO*, CRISTINA IRANZO**, MARÍA SUSANA PILOVICH*** Y CARLOS CARMONA****

¿Tras de qué sueños volaron?
¿En qué estrellas andarán?
Las voces que ayer llegaron
y pasaron, y callaron,
¿dónde están?
¿Por qué calle volverán?

Cátulo Castillo y José Razzano, 1944.

En este sentido, la finalidad del presente trabajo es recuperar cómo fue esa lucha, a través del liderazgo que ejercieron los educadores pertenecientes a la escuela del barrio, proceso que se caracterizó por su sello comunitario, cultural y educativo. Asimismo, en ese proceso se entrelazaron ideales y convicciones colectivas detrás de un objetivo en común: la protección del patrimonio cultural del barrio.

Cabe resaltar que a lo largo de casi 29 años, la intervención de los docentes, directivos y estudiantes de la Escuela "Esteban de Luca", con el apoyo del Distrito Escolar 6, junto con los vecinos y familias del barrio, logró proteger un lugar emblemático para la comunidad, hoy convertido en un espacio notable de encuentro artístico y cultural, como resultado, en gran medida, del intenso proceso comunitario. La posibilidad de vincular la escuela con la comunidad generó un proceso de profunda movilización cultural que se enlazó con la diversidad de voces que se unieron (entre ellas, artistas, cantantes, músicos, actores, murgas, dibu-

* Profesora de Bellas Artes Escuela Manuel Belgrano y Prilidiano Pueyrredón.

** Maestra Normal Nacional, Escuela Normal N° 9. Psicóloga Social, Escuela de Alfredo Moffat. Psicopedagoga, I.E.S N°1 Alicia Moreau de Justo.

*** Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mediadora Educativa y Comunitaria, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación - Ministerio de Gobierno de la Provincia de Río Negro.

**** Profesor de Enseñanza Primaria E.N.S. N° 2 Mariano Acosta. Licenciado en Composición con Medios Electroacústicos, Universidad Nacional de Quilmes. Profesor de guitarra especializado en Informática Musical, Conservatorio Astor Piazzolla (CABA).

Introducción

En el marco de la convocatoria del XXVI Congreso Pedagógico "Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública Autores, Lectores y Actores de la Educación Pública en la ciudad de Buenos Aires", nos planteamos la posibilidad de realizar una relectura de la ponencia, que fuera presentada en oportunidad del XXIV Congreso Pedagógico. En ella se aborda la lucha emprendida por la recuperación y preservación del "Café de los Angelitos", un símbolo de la cultura barrial de trascendencia nacional.



jantes, docentes) y que día a día se reunieron en la esquina de Rincón y Rivadavia e hicieron posible la recuperación del Café. Todavía hoy resuenan las estrofas del tango que en aquellas tardes y noches matizaron la incansable acción colectiva.

*Café de los Angelitos!
¡Bar de Gabino y Cazón!
Yo te alegré con mis gritos
en los tiempos de Carlitos
por Rivadavia y Rincón.*

Mobilización comunitaria y educativa. La teoría de Freire como marco de referencia

El proceso de lucha que emprendieron los educadores en los inicios de 1992, en conjunto con la comunidad (familias, educadores, artistas, comerciantes), permitió descubrir la importancia de la relación escuela-comunidad, que en el marco del contexto social se caracterizó por la necesidad de defender el derecho a la cultura y a la educación.

En aquel momento, uno de los principales presupuestos que sostuvieron los educadores y directivos de la escuela, así como los supervisores, fue entender que la educación no quedaba limitada al aula, sino que se construía en el espacio institucional y en el reconocimiento de la realidad social que los contextualizaba, que permitió visualizar las necesidades de los alumnos, de sus familias, del barrio en general.

Este proceso colectivo que se construyó semana a semana, permitió entrelazar la acción educativa con un conjunto de prácticas sociales que lograron transformar la situación existente. En este sentido, tal como lo plantea Pablo Freire, es posible afirmar: “Las educadoras precisan saber lo que sucede en el mundo de los niños con los que trabajan, el

universo de sus sueños, el lenguaje con que se defienden, con maña, de la agresividad de su mundo. Lo que saben y cómo lo saben fuera de la escuela.”¹

Desde este marco y en ocasión de cumplirse el centenario del nacimiento de Pablo Freire, resulta clave en nuestro análisis recuperar su pensamiento. En tal sentido, aquella acción colectiva que fue sumando la movilización y sensibilidad de un conjunto de actores educativos y sociales, tuvo sus inicios en el ámbito escolar, y fue la presencia de la escuela la que permitió articular las inquietudes de numerosas familias y vecinos, estudiantes y educadores, artistas y trabajadores en general. Fue así que la experiencia se enraizó en el corazón del barrio y desde la institución escolar se legitimó un sentir colectivo capaz de despertar el valor de una verdadera épica popular.

Cabe señalar que a poco de iniciada la actividad, Jorge Quiroga (1993), destacó esta experiencia en el capítulo sobre la Educación Popular, con relación a la teoría de Paulo Freire: “Como expresa Paulo Freire, “el cometido es hacer escuela conociendo la vida”, o “interpretar la realidad” operando en ella, actuando comprometidamente, emprendiendo acciones cada vez más elaboradas, de las cuales se derivan con esta visión una serie de consecuencias imprevisibles”. Quiroga acierta en su cita de Freire, dado que los docentes de la escuela y la comunidad educativa y barrial, no podían prever cuál iba a ser la repercusión de la movilización que iniciaron, las consecuencias impredecibles de su accionar. Nadie podía imaginar que el trabajo didáctico de enseñar el tango “Café de los Angelitos” en la escuela, derivará, posteriormente en salir a la calle a pedir la reapertura del café; ni tampoco, que ese accionar llegara a crear una instancia de organización barrial como la “Asociación Civil Amigos del Café de los Angelitos” y mucho menos pensar que se lograría su reapertura.

Cronología de la lucha por la recuperación del Café de los Angelitos

a) Inicio del trabajo áulico ciclo lectivo 1992. La actividad áulica permitió contextualizar socio-geográficamente el barrio de la escuela, especialmente a partir de las estrofas del tango “Café de los Angelitos”. Fue en las clases de música de la Escuela N°1 Esteban de Luca del Distrito Escolar N°6, donde se compartieron las vivencias por el cierre del café, un espacio conocido y valorado por todos en el barrio.

b) Cierre. Paralelamente a la actividad en el aula, y su entorno barrial, como consecuencia de un abandono paulatino y constante, se produjo el cierre del café. En un primer momento las reacciones de vecinos del barrio fueron individuales. Cada persona que transitaba por el lugar observaba cómo se iba deteriorando la estructura edilicia, mientras las miradas quedaban impávidas y el silencio escondía los sentimientos de impotencia. [1992]

c) Primeros actos de la comunidad educativa en el barrio. De la escuela a la organización vecinal. El trabajo áulico y las inquietudes e iniciativas de los docentes, confluyeron en la necesidad de movilizarse para transformar la realidad, para modificarla y lograr que el

1 / Freire, P. (2006). Cartas a quien pretende enseñar. Carta N°8. Siglo XXI Editores.



barrio no perdiese un lugar emblemático que pertenecía a todos. Así comenzaron las primeras movilizaciones en la esquina de Rivadavia y Rincón. Se reunían grupos artísticos, entre murgueros y tangueros. La organización popular tomó forma y la escuela y sus aulas se llenaron de las vivencias culturales y artísticas de Balvanera.

d) Creación de la Asociación Amigos del Café de los Angelitos. Motorizada por los vecinos del barrio se construyó la organización barrial. Se conformó de ese modo una estructura que convocaba a participar y nucleaba a todos los interesados. En ese momento los encuentros adquirieron frecuencia semanal, se hicieron permanentes y contaban con grupos de canto y baile que actuaban en la esquina del café.

Asimismo se realizaron actividades plásticas, en plena calle, de tal manera que se desplegaron diferentes manifestaciones creativas individuales y colectivas. Estas acciones permitieron la valorización del contexto cultural en sus diferentes modalidades (arquitectura, música, pintura, poesía) y confluyeron en el despertar del sentido de pertenencia histórica del barrio y la comunidad. [diciembre 1992 a 1995]

Así, la Asociación contó con mayoría de vecinos que expresaron el reclamo barrial cantando y bailando todos los miércoles en la esquina del café. [1996]

Continuando con Quiroga: “...Como ocurrió en 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 en el proyecto. Actualmente se está reorganizando una comisión de reapertura del famoso café, integrado por vecinos, pintores, artistas y grupos de teatro, que se acercan interesados en la idea”. Por otro lado, en su texto Quiroga entiende que “la acción de los docentes con sus abordajes novedosos contribuyeron a desestereotipar la relación mantenida entre educadores y educandos, y si son cuestionadores, remueven costumbres demasiado arraigadas, verdaderos obstáculos en el aprendizaje.”²

Identidad cultural y lenguaje artístico

El proceso y el conjunto de hechos que se fueron desarrollando desde la comunidad educativa permitieron convocar a los distintos sectores comunitarios, culturales, sociales, económicos y políticos, todos ellos pertenecientes -en su mayoría- al barrio de Balvanera. Es importante señalar que no fue sólo una convocatoria, sino que constituyó un aprendizaje colectivo, porque mientras el proceso avanzaba y se fortalecía semana a semana, se fue vigorizando en los educadores la visión de que la escuela constituía un actor imprescindible en las expectativas del barrio. Nunca como en esta etapa, se valoró el papel de la escuela y la acción de los educadores con relación a la comunidad. Nuevos saberes fueron surgiendo de la organización de los vecinos, de la toma de conciencia sobre aquello que los identificaba, y del dimensionamiento de la acción colectiva.

En ese accionar se entrelazaron valores y sentimientos vinculados con la identidad cultural, tal el sentido de pertenencia, de conciencia de la diversidad cultural del barrio, de reconocimiento de las raíces, de recuperación de las propias

historias de vida, así como la necesidad de la revalorización económica y turística, y del sentido del tango en nuestra cultura, y el arte en general.

Cabe resaltar que la identidad cultural tenía, y tiene actualmente, en el tango un elemento estructural como señalamos en el trabajo presentado en 2019 ante el Congreso Pedagógico de UTE-CTERA³: “Sin duda, el trabajo escolar con este ritmo popular (el tango) ayuda a preservar y fortalecer nuestra identidad cultural popular”. Por su parte, consideramos que “estimula y fomenta nuestro sentido de pertenencia con nuestra ciudad”, como así también, “su incorporación (...) crea la base para que se renueven sus modos de interpretación, puedan surgir nuevas obras y lenguajes entre otras posibles derivaciones”. Por último, destacamos su rol preeminente como elemento identitario al señalar que “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.”

Fue a partir del estímulo artístico que brindó el tango que se inició este movimiento comunitario surgido desde la Escuela Esteban de Luca, que pudo recuperar la música, la letra, la danza con todas sus implicancias en defensa del patrimonio cultural, objetivado en lo edilicio, en lo arquitectónico.

El café como espacio de reunión y encuentro cultural, educativo y social de los vecinos y de los visitantes, vio transitar las distintas historias de vida y su acción presente a través de los trabajadores, militantes políticos, bailarines, cantores, plásticos, etc.

Al calor de aquellos meses, la recuperación, preservación

2 / Quiroga, J. (1993). Educación Popular.

3 / Carmona, C., Irazo, C. (2019). Reconstrucción del “Café de los Angelitos”. ¿De la lucha por la recuperación a la movilización por la preservación y defensa de nuestro Café de los Angelitos? Ponencia presentada en el XXIV Congreso Pedagógico UTE-CTERA, Buenos Aires.



y defensa del Café, constituyó una práctica identitaria en la se produjo un cruce significativo entre lo educativo y lo artístico-cultural del barrio.

En este sentido, la escuela Esteban de Luca, sus docentes, directivos y autoridades del Distrito pusieron en práctica las ideas y la visión educativa de Paulo Freire, quien fue y sigue siendo el marco desde donde se plasmó esta articulación escuela y barrio, educación y contexto, saber académico y saber social.

La intervención de los educadores junto con los artistas configuró en escasas semanas la práctica de la educación popular en sintonía con el enfoque de Pablo Freire, según el cual la educación es siempre una práctica política. Así lo expresó Freire cuando afirmó que “El maestro era, necesariamente, un militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía” dado que considera que “su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales” y considera que “El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales”⁴.

Cabe detenernos en analizar la función social de la escuela, y el rol del docente, en términos de cómo se configuró aquella movilización social en la que fue posible lograr una participación comunitaria comprometida, a través de esa acción de “militante político” de la que habla Freire. En dicho accionar estuvo presente en pleno su pensamiento, que expresa que, “ante la injusticia social” al perder el barrio un lugar socio-cultural emblemático, implementó una estrategia de intervención comprometida de la comunidad organizada a través de la presencia del equipo directivo y docente como articulador de objetivos colectivos. En tal

sentido, se logró el fortalecimiento de la identidad cultural del barrio, en “la búsqueda de transformaciones sociales” por parte de los docentes y de la comunidad. El accionar del colectivo docente-comunidad que se formó en torno a la lucha por la reapertura del café fue de la mano del pensamiento freiriano, que permitió articular la teoría con la práctica, en cuanto sostiene que “el trabajo formativo docente, es inviable en un contexto que se piense teórico, y que (...) tienda a permanecer alejado e indiferente con respecto al contexto concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos”⁵.

A modo de conclusión

La reapertura del Café fue indudablemente el resultado de una lucha de varios años llevada adelante por la comunidad escolar y los vecinos del barrio. Asimismo, constituyó el más claro ejemplo de un proceso de práctica educativa comprometida con el contexto social y cultural que rodeaba a los alumnos, a los docentes, y a las familias. En síntesis, parafraseando a Freire, fue el “(...) reconocimiento de nuestra identidad”, de militancia política, en donde (...) el maestro (...) no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven”⁶.

Cabe analizar que un proceso de participación tan intenso genera una serie de acuerdos y desacuerdos que se fueron resolviendo con el conjunto de los actores sociales, entre los que la escuela ocupó un papel clave. En ese marco es posible afirmar, de acuerdo con Freire, que “la **concienciación** implica que, cuando el pueblo advierte que está siendo oprimido, también comprende que puede liberarse

e) Demolición del edificio. La caída del techo del café marcó uno de los instantes más críticos e inesperados. El estruendo de su caída y la bruma que el polvo desparramaba, generaron una tensión difícil de explicar. En ese momento se intentaron acciones de defensa sobre el edificio que tuvieron la oposición de vecinos y docentes. Sin embargo, fue finalmente demolido. [2000]

f) Festivales masivos. El reclamo se fue intensificando hasta llegar a articular una demanda organizada frente a las instancias intermedias de la acción gubernamental, y con el apoyo del Centro de Participación y Gestión CGP 2 (a través de los María Suarez y Antolín Magallanes), se realizaron eventos musicales masivos con escenario y sonido. La movilización popular estaba en marcha, ya no dejaría de hacerse sentir. [2001 a 2005]

g) Reconstrucción*. Finalmente la construcción del café se inició, renovando su arquitectura a partir de la convocatoria de documentos, fotos y testimonios. Se realizaron videos de Sofía Vaccaro, del Instituto de la Historia Oral de la Ciudad.

h) Reapertura. Llegó el logro esperado de una lucha comunitaria persistente: la apertura del café restaurado que recuperó su esplendor histórico, con una arquitectura que buscó evocar los mo-

* Licenciadas Marcela Vilela y Susana Vega; y Francisco Fasano.

4 / Freire, P. (2006). Cartas a quien quiere enseñar. Siglo XXI Editores.
5 / Freire, P. (2019). Identidad Cultural y Educación. El Viejo Topo.
6 / Freire, P. (2006). Cartas a quien quiere enseñar. Siglo XXI Editores.



mentos más significativos de su historia. [2007]

i) El debate: seguir con la organización barrial. No fue fácil tomar tamaña decisión, se discutió acaloradamente en la Asociación sobre qué podía significar la posibilidad de seguir o no con las actividades, dado que el objetivo de la reapertura ya estaba cumplido. [2006 a 2007]

Las diversas posiciones y miradas pudieron saldarse con un debate genuino, predominando la postura de continuar las actividades de la Asociación Amigos del Café de los Angelitos. El objetivo era el de realizar acciones culturales que apunten a difundir nuestra cultura ciudadana y preservar el café, como uno de los pilares de nuestro patrimonio histórico. Desde este marco cabe señalar que Freire revela, en el diálogo con Ira Shor, su comprensión acerca de la complementariedad de las dimensiones política, epistemológica y estética del acto de conocer, al afirmar que “la educación es simultáneamente, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético”^{*}.



a sí mismo en la medida en que logre modificar la situación concreta en medio de la cual se percibe como oprimido”⁷. (Freire, 1974, p. 25)

Fue la presencia de los educadores con su práctica la que movilizó y sostuvo esa concientización y logró la posibilidad de refundar y fortalecer la identidad barrial y ciudadana, a través de la defensa del patrimonio cultural. Fue también la revalorización de su arquitectura, de la poesía, de la música, que trascendieron en la lucha por la recuperación del edificio y su actividad cultural.

Esa concientización, entendida como la crítica de las relaciones conciencia-mundo, es la condición para asumir un comportamiento humano frente al contexto histórico-social. Es justamente en el proceso de conocimiento, que las personas se comprometen con la realidad, siendo ésta la

posibilidad de alcanzar la praxis humana. Es a partir de esta praxis que los sujetos asumen su compromiso histórico en el proceso de hacer y rehacer el mundo, dentro de posibilidades concretas, haciéndose y rehaciéndose también a sí mismos. Además, Freire aclara que la concientización va más allá de la toma de conciencia, debido a que “la toma de conciencia no es todavía la concientización, porque ésta consiste en el desarrollo crítico de la toma de conciencia”⁸. (Freire, 1974, p. 26)

En síntesis, la presencia del sistema educativo público orientó una práctica social y educativa capaz de llevar a la comunidad a la construcción de su propia praxis y de nuevos saberes, articulando las demandas de la comunidad y colaborando con su presencia en la defensa de la cultura popular. //

^{*} Freire, P. y Shor, I. (2014) Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Siglo XXI Editores.

7 / Freire, P. (2000). Educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. Educere.

8 / Ibídem

Palabras Clave

Derechos.

Necesidad.

Libertad.

Modo lúdico.

Formación de ciudadanía.

Recursos culturales.

Educación Inicial

¿Hay una política educativa al desarrollar

LOS JUEGOS EN EL NIVEL INICIAL?

MARIELA V. PASCALE*



Mariela V. Pascale

Introducción

El XXVI Congreso Pedagógico nos invita a “ponernos en diálogo” con otros textos y asumirnos como autores, lectores y autores. En el año del natalicio de Paulo Freire, me detengo en la dimensión de libertad de origen freireano, en los conceptos de juego y de práctica lúdica como herramientas fundamentales en la construcción de pedagogías; claves en la conformación de las infancias, con potencial de transformación social, más allá de las fronteras de la sociedad actual.

Con este escrito me propongo “repensar las prácticas y las perspectivas docentes en contexto”, reflexionar sobre diferentes enfoques que tiene el juego en el Nivel Inicial, en tanto ha ocupado un lugar de privilegio como metodología de enseñanza y, en la actualidad, podríamos discutir el lugar que ocupa en los enfoques curriculares y las prácticas.

Diariamente escuchamos en las diferentes instituciones de nivel inicial que el juego es lo más importante, que se aprende

de jugando, y la importancia y necesidad de garantizar el derecho que tienen lxs niñxs a jugar.

Sin embargo, en las prácticas diarias suele suceder que cuando un directivo de una institución pública observa que lxs niños de una sala “juegan” le pregunte a la docente ¿qué estás enseñando? Estas situaciones llevan a formular algunas preguntas: ¿A qué juego da derecho el juego en un espacio educativo? ¿El juego sólo es el medio para enseñar contenidos curriculares o de áreas? ¿Qué idea de niñx, ciudadanxs conlleva considerar al juego solo como una estrategia metodológica? ¿Hay una intención política en ese juego?

En las escuelas se habla del derecho al juego, que se encuentra reconocido en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño¹. El juego es primero una necesidad y luego un derecho; es una necesidad de descanso, esparcimiento, placer, diversión, encuentro, descubrimiento.

Teniendo en cuenta enfoques y metodologías, me interesa

* Maestra de Sección en escuela pública hace más de 20 años. Estudios de sociología, Universidad de Buenos Aires.

1 / Convención sobre los Derechos del Niño, Artículo 31: “1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.”

reflexionar acerca de cómo estuvo presente el juego a lo largo de la historia del Nivel Inicial, vinculado a diferentes concepciones educativas y cómo se lo considera hoy.

¿Por qué es importante el juego?

Fröebel definía el juego como una expresión profunda de la vida, de libertad; mediante el juego el niño conoce el mundo, los objetos, lo hace de forma autónoma. En efecto, lo definía como la expresión más profunda de la existencia humana. En el juego, la vida toma forma en libertad y, mediante el juego y en el juego, el niño practica una actividad, toma conciencia del mundo y se apropia de los objetos externos de manera autónoma. En este sentido, afirmó *“hagan un mundo de niños felices”*.

Para Fröebel² y para Montessori³ los juegos y las actividades, más allá del primer momento exploratorio, estaban sometidas a instrucciones dadas por el maestro. *“El niño debe jugar y no debe darse cuenta de que se está educando, para que cuando sea grande, sólo recuerde de su paso por el jardín, que jugó mucho y fue muy feliz.”* (Fröebel, 1913). De acuerdo con Rosario Vera Peñaloza: *“Es así que trabajamos aunque parezca que jugamos”*⁴. El juego, de esta manera, oculta el propósito que sustenta cada propuesta docente.

Entre los años 70 y 90 se mantuvo la discusión entre “jugar por jugar” o “jugar para” entre el juego que podría llamarse “libre” iniciado por el niño sin finalidad y aquel que propone el maestro con objetivos

específicos, un juego educativo que, en muchos casos, era solo un “barniz” para hacer más atractivas las actividades. En el primer caso, se privilegia la libertad, la creatividad, la imaginación, la espontaneidad, en el segundo, se toma el juego como recurso, vehículo o medio para enseñar un contenido.

Se podría decir que actualmente no hay esa polaridad porque se aceptan los dos modos de jugar, pero no podemos dejar de mencionar que en el nivel inicial hay menos de lo que es enseñar a jugar que lo que es enseñar a través del juego. Entonces, ¿dónde queda la libertad, la creatividad y la imaginación? ¿Es que, acaso, son menos importantes?

En la década de los 90 la Educación Inicial se dotó de saberes socialmente válidos. En este momento el juego pasó a ocupar el campo del pensamiento más que de la acción, sería en el marco general como una idea central pero en la práctica se lo relegó a ser un recurso para la enseñanza. El valor del juego como factor motivacional, por definición de un método: juegos que pudieran orientar la actividad del niño hacia la finalidad del educador.

El juego 20 años después como aquello que hay que enseñar

Actualmente, el panorama es otro. Nos encontramos transitando un nuevo paradigma en materia de Derechos de las Infancias, nuevos marcos normativos, legislación educativa, que nos llevan a revisar las prácticas, reflexionar y reinventarnos; y es importante que lo tengamos en cuenta para no seguir adhiri-

dos a discursos del pasado y perder de vista las herramientas que tenemos en el presente para pensar al juego y con éste la idea de ciudadano.

Coincidiendo con Patricia Sarlé, el juego es un recurso potente y necesario por el que enseñamos contenidos de diferentes disciplinas⁵. Como estrategia didáctica, tenemos que enfrentar el desafío de otorgarle valor como “contenido” en sí mismo.

La ley 26.206 de Educación Nacional, en el título II relativo al Sistema Educativo Nacional, establece en el capítulo II, artículo 20, que los objetivos de la Educación Inicial comprenden, entre otros: “(...) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.” En efecto, desde el marco legal se plantea al juego como contenido, no como vehículo o “medio para” o “vía privilegiada para”, no se lo menciona como modalidad de trabajo. De este modo, el juego es un contenido culturalmente valioso que hay que enseñar para generar desarrollo y promover aprendizajes. Juego y contenido disciplinar es distinto a juego y cultura.

Como docente de Nivel Inicial sostengo que los maestros estamos formados para enseñar el juego, sabemos qué vamos a enseñar, tenemos disponibles tanto recursos materiales como simbólicos para generar situaciones lúdicas especialmente ricas y potenciadoras.

En la escuela, los colectivos docentes asumimos el compromiso de aproximar a nuestros alumnos al

2 / Fröebel, F. (1913). La educación del hombre. Madrid: Daniel Jorro Editor.

3 / Montessori, M. (1915). Manual práctico del método. Araluce. Barcelona.

4 / Vera Peñaloza, R. (1936). El kindergarten en la Argentina. Didáctica Froebeliana. Instituto Félix Fernando Bernasconi, Buenos Aires.

5 / Sarlé, P. (2000). “La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia”. Presentada en la 23 Reunión Anual de la Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação.

campo de lo simbólico y de sus horizontes, enseñar el juego que junto con el lenguaje y el arte, resultan la expresión más genuina de la cultura de una sociedad. Entendemos que las situaciones de juego lo son en tanto “enseñanza” informal, proveen oportunidades en las que los niños aprenden y usan formas lingüísticas cada vez más complejas y precisas. Mediante el lenguaje se nombra, se categoriza, los niños comienzan a desarrollar distintas formas discursivas: narran, argumentan, aprenden a ordenar y jerarquizar la información. Haciendo uso del lenguaje nos comunicamos con otros, y en las situaciones de juego en particular porque los niños ponen de manifiesto las diferencias en sus saberes, los conocimientos y las formas de hablar que han aprendido en su medio familiar.

No es lo mismo considerar al juego como un contenido que como una actividad para llegar a otro contenido: el juego en el nivel inicial tiene que ser no sólo un recurso, una actividad, sino “contenido” a enseñar. Así está planteado en los NAP (2004), como un contenido, privilegiando la presencia de diferentes tipos de juegos, especialmente los juegos dramáticos, los juegos de construcción, los juegos con reglas convencionales y recuperar todos los juegos que son populares y folclóricos.

Sin embargo, repensando las prácticas institucionales, considero que los docentes necesitamos reflexionar sobre el verdadero juego, sobre el tiempo que se le otorga al niño en la actividad cotidiana y poder superar las desarticulaciones entre juego, aprendizaje y enseñanza. En efecto, en los lineamientos se le da el lugar adecuado al juego, pero ¿qué pasa en la cotidianidad del nivel inicial?, ¿con qué frecuencia y cómo aparece el juego?, ¿aparece como medio, fin o contenido tal como en sociales, naturales y demás áreas?

El juego entendido como un camino hacia la libertad

Hay muchos autores y conceptos del juego, por eso considero importante ponerme en diálogo con algunos concep-

tos de los modos de juego en tanto sean lúdicos o no lúdicos. Entendiendo como lúdicos aquellos juegos que hacen que los niños se sientan en una situación ficticia en la que se puede “todo” porque todo es jugando, una actividad en la que se elija estar y se pueda ir al encuentro de momentos que para ellos impliquen emociones y en el que haya un docente dispuesto a jugar, que preparó la escena o escenografía montada para esto.

Cuando en el Jardín jugamos a pasar una tarde en una casa que encontramos en el bosque y esa casa está montada con una mesa vestida de casa y objetos a su alrededor que inviten a jugar, cuando los docentes proponemos entrar a la casa con esa actitud fantasiosa y por lo tanto lúdica, estamos invitando a que se genere el encuentro entre los integrantes del grupo, los objetos, sus historias familiares, sus maneras de actuar y estar con otros. Así como cuando se propone un juego de mesa y se pueden pautar reglas distintas a las reales, reglas que el grupo acuerda para jugar ese juego. En ese momento el juego se disfruta por el juego en sí mismo.

Los juegos no lúdicos, en cambio, se caracterizan por tener una finalidad, los docentes se proponen enseñar un contenido específico, por ejemplo matemática, entonces las reglas y el juego son externos, se presentan como algo a respetar. Si tomamos como ejemplo un juego matemático que requiere el conteo, la mirada estará puesta en esto y el juego puede detenerse si es necesario; entonces hablamos de este juego como una actividad lúdica cuyo contenido específico puede ser el conteo. Del mismo modo, cuando se presenta un escenario lúdico ambientado en otro contexto histórico y social, en la época colonial, queremos enseñar cómo era la vida cotidiana en ese tiempo y la propuesta puede ser “estar en la Cárcova de 1810” buscando que los niños reflejen lo indagado y lo jueguen con el contenido específico de la efemérides seleccionada, en este caso el 25 de mayo.





Repensando las propias prácticas, dado que soy docente de una sala de 4 años y durante el 2021 ante la situación sanitaria y los protocolos para el regreso a la presencialidad con la modalidad de burbujas, transitamos el ciclo lectivo con muchas ansiedades, retomando el contacto con 30 alumxns y compañerxs después de mucho tiempo. En ese contexto planifiqué un proyecto de juego en “modo lúdico” en el que comenzamos planteando y conversando con el grupo las reglas; la primera y más importante: “Se puede jugar a todo”. En el diálogo con el grupo se habilita una pregunta: *¿Qué otra regla les parece importante?* Lxs niñxs dijeron: “No se puede pegar, empujar, etc.”. Entonces definimos que nuestra segunda regla iba a ser: “Cuidar al otro y cuidarnos a nosotros mismos”.

Planteada la pregunta: *¿Qué pasa si alguien desea salir del juego?* Los niñxs dicen: “No juega más” y esto da lugar a la tercera regla: “Si alguien quiere salir del juego sólo avisa y el resto respeta su decisión.”

El juego propuesto tiene tres sectores (dramatizaciones, construcciones, y uno con juegos de mesa ya conocidos por ellos). Se planificó con una frecuencia posible de tres veces por semana. Las primeras veces el caos propio del juego se presentó, tuvimos un chichón que pese a no ser lo deseado, nos dio lugar a volver a conversar y retomar las reglas generales del juego que se fueron formulando de manera conjunta.

El proyecto también tenía planificados diferentes momentos: juegos rítmicos y otros como el hop, aiepa, en la barca, veo veo, palo palito, el eco, suena el tambor, zapatito blanco, entre otros. Algunos se fueron presentando en momentos en los que nos quedaba algún rato o respondiendo al pedido del grupo de “jugar”.

Desde el principio fueron entendiendo que se puede jugar a todo y que las reglas son conversadas, acordadas por el grupo, que las mismas se van creando al querer jugar o durante el desarrollo del juego, así dejaron de ser “externas” porque hubo un proceso de elaboración y apropiación por parte de lxs niñxs. Si Juan juega y plantea que contando solo hasta tres se puede completar el tablero, y el resto lo acepta y es consensuado, esa es la regla. Una regla que sale del interior del grupo, que se entiende, se comparte; una regla propia que se sostiene a lo largo del juego.

A partir de los registros desarrollados, resulta imprescindible recuperar a Freire y considerar: *Una pedagogía reflexiva, creación y recreación, un ir adelante por ese camino de “práctica de la libertad.”*⁶ La dimensión lúdica de origen freireano pese a no ser nombrada como tal, está relacionada con el concepto de juego y de práctica lúdica, entendiendo que ocupa un lugar fundamental en la construcción de las pedagogías de la libertad.

Graciela Scheines, filósofa argentina, sostiene que: *“jugar es fundar un orden”*. Eso mismo pasa en una sala de nivel inicial cuando se presentan materiales y es necesario pasar de un momento de caos a uno de consenso interno entre pares y, así, llegar a un orden que se dio internamente, y se entienden los propósitos del mismo. Se superponen los espacios, se ofrecen objetos y materiales a los que les jugadores les atribuirán diferentes significados a los que portan en la vida cotidiana (por ejemplo, una silla puede ser utilizada para representar una locomotora de un tren o una escoba puede devenir en medio de transporte de brujas y princesas). Freire nos habla de *“sanamente locos y locamente sanos”*⁷. Mediante el juego se ensaya, se explora el mundo, hay apropiaciones y nuevas construcciones de sentidos.

6 / Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

7 / *Ibidem*.

Conclusiones. Repensando la práctica lúdica

Es mediante el juego que podemos hacer efectivos los derechos de nuestras infancias, el juego es político y política. En nuestras instituciones de Nivel Inicial asumimos el desafío y nos comprometemos a defender su centralidad, a reflexionar y discutir con los colectivos docentes que integramos para que no quede mencionado a nivel “discursivo” sino que se concrete como práctica llevando la palabra a la acción.

Jugar crea ciudadanía, genera pertenencia a una comunidad, promueve la construcción de subjetividades al descubrir y descubrirme.

Entiendo el juego como posibilidad, como un tiempo y espacio en el que se interrumpe el orden de lo cotidiano, creamos nuestras propias reglas, ejercemos la democracia al escuchar, dialogar, construir acuerdos, aceptar.

Los momentos lúdico-educativos forman parte de un proceso más amplio como ejercicio de placer, libertad, creatividad. Es la alternativa que tenemos los docentes de proponer escenarios que sean opuestos al del sistema de dominación, de promover la libertad de los cuerpos, entendiendo que se opone a la educación bancaria al producir transformación y romper con lo instituido.

Lxs docentes tenemos la posibilidad de provocar, sembrar y cuidar los espacios lúdicos, de replantearnos los tiempos que dedicamos al juego dentro de cada jornada y de enriquecer nuestro “repertorio lúdico”.

En la medida que el juego habilita en lxs niñxs la posibilidad de interactuar, iniciarse en valores, intervenir, decidir, aceptar decisiones por mayoría, estar en relación con otrxs, compartir, opinar, escuchar y ser escuchadxs; es un proceso colaborativo, se constituye en un modo a través del cual llegan a formar una representación del mundo y una forma de ser ciudadano.

Tenemos que defender el juego como derecho, recurso, estrategia; como metodología potente y necesaria para la enseñanza. Sin embargo, cuando su inclusión supone una “subvaloración” del juego y el tipo de utilización que se hace del mismo asemeja a una excusa más que a un recurso genuino, entonces el juego aparece solo utilitariamente. La decisión es un compromiso tanto de los equipos directivos como de los docentes defendiendo este derecho y teniendo muy presente que el juego no es solo un medio para llegar a un contenido sino que es un contenido en sí mismo, que tiene que ser incluido genuinamente. Y cada vez que nos pregunten qué estamos enseñando, contar con los argumentos para responder: estoy enseñando el contenido “juego”. //



Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fröebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- Montessori, M. (1915). *Manual práctico del método*. Araluce. Barcelona.
- Pavía, Víctor (comp.). (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P. (2000): “La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia”. Ponencia presentada en la Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). 23 Reunión Anual. Disponible en: https://anped.org.br/sites/default/files/gt_07_07.pdf
- Sarlé, P. (coord.). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego a la escuela*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fe, 2010.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vera Peñaloza, R. (1936). *El kindergarten en la Argentina. Didáctica Froebeliana*. Instituto Félix Fernando Bernasconi, Buenos Aires.

Palabras Clave

Tiempos de trabajo docente y pandemia.

Colectivos y comunidades.

Diálogos.

Equipos.

Sujetos.

Enseñanza.

Experiencias.

Educación Musical // Primaria //

La educación musical y la enseñanza se transforman en contextos semipresenciales

Diálogos entre escuela y comunidad

CLAUDIA MARCELA BAZÁN*



Claudia Marcela Bazán

Introducción

El propósito de este escrito es compartir algunas reflexiones a partir de la experiencia de trabajo en estos dos últimos años atravesados por la pandemia y el desafío que implicó para el trabajo docente.

La transición entre el 2020 y el 2021 se desarrolló en un contexto que nos interpeló como colectivo, obligándonos a modificar aquello que considerábamos habitual y cotidiano, para transformarnos y convivir en una escuela diferente. Paulo Freire reivindica y fortalece la idea de luchar por la educación, la equidad y la justicia, como derechos inherentes al ser humano. Sus palabras nos impulsan a hacer frente a las adversidades que aparecen día a día y nos desafían como educadores.

En este escrito me propongo reflexionar sobre los nuevos procesos de aprendizaje que pudimos transitar y sus sentidos a partir de las experiencias personales y de la relectura de ponencias de compañeres del Congreso 2020.

Desarrollo

Educar en tiempos de pandemia: 2020, lo inesperado

El año 2020 nos puso a prueba con la aparición de la pandemia que golpeó a toda la sociedad. Como maestrxs, tuvimos que desarrollar múltiples estrategias para seguir sosteniendo la educación pública y el vínculo pedagógico con nuestros alumnxs. Aquí es donde se puso en juego la fortaleza de todxs y cada uno de los docentes, que ante las adversidades demostramos compromiso con la educación, creatividad en la tarea, responsabilidad en nuestras funciones, empatía con todos los actores de la comunidad, asertividad con nuestros alumnos y solidaridad con la comunidad, para seguir enseñando a pesar de los contratiempos.

La tarea cotidiana se redefinió bajo nuevos parámetros ante un mundo convulsionado por la emergencia sanitaria. A pesar de todo esto, seguimos haciendo escuela de maneras diferentes, poniendo lo mejor de cada uno para consolidar el aprendizaje y, ante todo sostener a nuestros chicxs y sus

* Docente de Educación Musical con especialidad en piano. Enseño la cátedra de Música desde hace más de 20 años en escuelas primarias y de nivel inicial en gestión estatal. Docente de primaria y de Educación Inicial.

diversas infancias como valor máspreciado. Como afirma Casiana Grosso en su ponencia: *"mi intención siempre fue la de proponer actividades simples y variadas para disfrutar en contacto con el arte y la música, que se adaptaran a quienes quieren hacer todo y también accesible para quienes no estén tan atentxs, conectadxs....."* (Grosso, 2020, pág. 503).

Los docentes creemos y estamos convencidos de que "educar" es uno de los actos de mayor entrega que existe. Que el educar permite poner en marcha innumerable cantidad de operaciones simbólicas que definen y fundan sentidos. Sostener y fundar sentidos en lo educativo supone eso, una relación que se construye entre docentes y alumnos/as, esto les permite participar efectivamente en el mundo que se les abre alrededor.

En el trabajo en el 2020, dentro de un entorno tecnológico por la mayoría desconocido como es la virtualidad, y frente a lo nuevo, lo incierto, nos reestructuramos y fuimos formándonos en herramientas digitales, en clases on line, en ayudar a un colega o pedir asesoramiento ante lo desconocido y así tender redes de trabajo escolar que pudieron acompañar y sostener el proceso de enseñanza aprendizaje puesto en la tarea.

La comunidad educativa no estuvo ajena a este esfuerzo y apoyó la tarea, transformando sus hogares en aulas y generando diálogos y propuestas para enlazar familias y escuela en pos de sostener la escolaridad. Como señala Kariana Piaquadio en su ponencia: *"Acompañamos la tarea escolar con infinidad de actividades y múltiples capacitaciones. Aprovechamos las mismas para el desarrollo de contenido digital, tratando de alcanzar el ritmo de las tecnologías para comunicarnos con los chicos en un lenguaje conocido por ellos"* (Piaquadio, 2020, pág. 450). El resultado fue, en palabras del Colectivo Congreso en la presentación del XXVI Congreso Pedagógico, *"una manera posible de hacer escuela, que sabemos no es la ideal, pero ante la emergencia sanitaria, cuando nada más y nada menos que la 'vida' está en juego,*

se pudo plasmar un hacer pedagógico comprometido éticamente con cada comunidad" (Colectivo Congreso, 2021).

Comenzamos a utilizar plataformas (para muchos, desconocidas) para dar clases, con dispositivos que eran de uso personal, celulares, tablets, PC, que funcionaban con internet propia y con datos pagos por el docente. En ocasiones no había buena señal y se entrecortaba la clase o se suspendía, lo que generaba un estrés impresionante en quienes participábamos de la propuesta. Compartimos la misma realidad con toda la comunidad educativa y pudimos lograr un entendimiento al mantener el vínculo con las familias, que en muchos casos padecían dificultades similares al momento de conectarse para los encuentros virtuales, pero siempre demostraron su apoyo. Gracias a ello logramos conformar verdaderas comunidades de aprendizaje entre familias y escuela. Todo implicó un esfuerzo mancomunado luchando codo a codo contra la adversidad que se presentaba. Esta experiencia nos ubicó cada día en lugar de trabajadores que necesitamos construir y pensar en la colaboración familias-escuelas para asumir el desafío de lograr que nuestrxs alumnx aprendieran.

Aquí quiero traer las palabras de Paulo Freire en su cuarta carta: *"La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. (...) Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista."* (Freire, 2010, pág. 75). En este contexto tan singular, me pregunto ¿cómo ampliar nuestra capacidad de escucha? ¿Tenemos la valentía de reinventarnos y la humildad para aceptar que no lo sabemos todo? ¿Cómo abrimos para encontrar las respuestas adecuadas?

Considero que la humildad favorece la escucha. Freire menciona el escuchar al otro para dialogar con el otro; si solo me



Paulo Freire.
Ilustración: Luiz Carlos Cappellano.

veo a mí mismo, me escucho a mí mismo, no puedo construir comunes. Siendo humilde estoy abierto a aprender y a enseñar, esta actitud me ayuda a no encerrarme jamás en mi circuito de verdad. Esta cualidad debe ser transversal a todos los que hacemos y trabajamos en educación, la humildad es una de las grandezas que el ser humano debe atesorar y poner en práctica en todo momento. En este sentido durante la emergencia sanitaria el ejercicio de la escucha y el diálogo se intensificaron: dejamos de vernos únicamente a nosotrxs mismos para visualizarnos como colectivo desde el lugar de lo común.

Transitando el 2021: un desafío aún mayor

En nuestra institución, situada en el barrio de Núñez, hemos vivenciado en nuestra comunidad una gran incertidumbre, muchos temores y angustia de las familias frente a la vuelta a las clases presenciales. Desde el inicio del ciclo lectivo 2021 la escuela escuchó, habilitó instancias de diálogo, contuvo y apoyó también a las familias que adoptaban distintas conductas ante el regreso a la presencialidad. Los protocolos emitidos por el Ministerio de la CABA implicaban la organización de los grupos en burbujas con horarios escalonados, docentes de grado y curriculares rotando frente a los grupos, pero en ocasiones docentes que no eran del grado tenían que cubrir las burbujas por la falta de personal suficiente con lo cual las burbujas se “pinchaban” y aparecía el miedo y la posibilidad del contagio. Muchas familias se posicionaron en la posibilidad de no enviar a sus hijos y seguir con la modalidad virtual desde sus hogares hasta tener mayores certezas. Esta demanda fue considerada por la supervisión, el equipo directivo y el equipo docente. Se consensuaron clases sincrónicas desde cada burbuja, o mixtas con docentes que en horas curriculares enseñaban a estos niñxs. Los niñxs fueron incluidos en estas clases bimodales

y siguieron participando desde otro lugar. De esta manera, las familias se sintieron apoyadas, escuchadas y sobre todo acompañadas por la institución y el colectivo docente.

Frente a la vuelta presencial a clases todos los equipos de trabajo de la Institución participamos en reuniones virtuales discutiendo y construyendo acuerdos ya que, ante la aplicación de los protocolos, necesitábamos también hablar un lenguaje común. Fue muy difícil la adaptación para los alumnos y los docentes: mantener la distancia social y no poder estrecharlos en un abrazo o un saludo afectuoso de bienvenida; el uso de barbijo y no poder ver el rostro de los chicos y docentes para el diálogo gestual y coloquial. Para superar esto, fuimos armando códigos comunes y adaptamos un lenguaje gestual a través del barbijo que nos ayudó a generar un clima más cálido de trabajo institucional. Los chicxs fueron los que más rápido se adaptaron a las reglas nuevas en la escuela, respetando el uso del barbijo permanentemente, la distancia física y la sanitización de manos frecuente.

En el área de música, nos reinventamos y trabajamos resignificando espacios: en diferentes ámbitos, en patios, galerías, SUM, comedor de la escuela. Enfocamos la materia en el eje de la audición y escucha reflexiva dentro del diseño curricular de música, la percusión corporal y movimientos pequeños en el lugar, sobre ritmos con objetos cotidianos del ámbito escolar. Desplegando un alto nivel de creatividad y adaptación al nuevo contexto, incursionamos juntxs en el uso de “instrumentos” no convencionales, adecuando las clases al protocolo sanitario. Lxs alumnxs respondieron con mucho entusiasmo y pudieron trabajar con otras herramientas y adaptarse al nuevo protocolo musical. Ya no pudimos armar coros, grupos de concertación instrumental, pero volvimos a

encontrarnos y a hacer música desde otras miradas. Entre todos reinventamos el área musical y disfrutamos al hacerlo juntos; situación que la comunidad escolar apoyó con gran entusiasmo.

A pesar de las características que adquirió durante este año el proceso de enseñanza y aprendizaje, parafraseando a Paulo Freire en su crítica a la educación bancaria, las clases permitieron que alumnxs y maestrxs nos asumiéramos como sujetos activos que opinaban, participaban y construían acuerdos. Desde una visión totalmente opuesta a la pedagogía tradicional, partimos de un sujeto con emociones y sensibilidad propia, que mediante las actividades artísticas se expresa y transita la materia, aplicando habilidades particulares, junto a sus compañerxs en los procesos de enseñanza y aprendizaje artístico, de la mano de la pedagogía de la pregunta que nos plantea nuevos desafíos en el hacer musical. Hablamos de la búsqueda del conocimiento como una actitud permanente y transversal a la formación de los alumnxs al despertar la curiosidad, estimular la atención y mejorar la memoria.

Despertar sentimientos dentro de la clase de música, aumentaba la conciencia en los alumnos de sus vivencias y podían poner en palabras lo que sentían, mejorar la convivencia al instalar espacios de diálogo, fomentar la confianza, el respeto y la escucha atenta. Cada sonido, cada instrumento, cada canción que escuchamos, interpretamos y apreciamos, nos evoca y remite a emociones personales, profundas, que aprendemos a valorar al identificarlas y ponerlas en juego en el grupo de pares, dentro de las actividades compartidas con todxs.

Al componer un relato sonoro, el cuadro o imagen me permite identificar libremente sonidos y efectos sonoros singulares y desde aquí trabajar las emo-

ciones y la sensibilidad que se despiertan en los alumxns a partir de la actividad planteada como disparador. Siempre es necesario convocar, motivar, estimular a los niñxs para que sientan curiosidad, interés, motivarlxs desde sus vivencias y saberes previos. Desde aquí se va a desarrollar la clase, con otra inquietud personal y grupal, siempre con la intencionalidad del docente, quien conoce y guía el proceso y la participación de los niñxs como forjadores de sus propios aprendizajes.

A modo de conclusión

Partiendo del pensamiento de Paulo Freire, destacamos el juego dialéctico en que enseñamos y aprendemos, logramos avanzar hacia una apertura en tanto pensamientos y prácticas que hacen de cada sujeto un ciudadano pensante, indagador, curioso, ávido de aprender cuando se le dan herramientas y razones para luchar y esforzarse por esta sociedad que construimos entre todxs.

Cambiamos los modos de enseñar y en el desarrollo de las clases de música ofrecimos oportunidades para un aprendizaje con alegría. Ese fue nuestro logro a pesar de que sostener la presencialidad era conflictivo en tanto no podía asegurarse la continuidad pedagógica.

Diariamente nos hemos preguntado: ¿cómo trabajar en este escenario complejo? ¿Cómo lograr que nuestros alumnos accedieran a su derecho a educarse? ¿Cómo brindarles las herramientas necesarias para que puedan ser actores en el logro de sus convicciones, en esta realidad que nos conmueve y nos convoca a participar activamente?

Desde cada lugar, cargo, institución en que nos desempeñamos tratamos de adecuarnos al territorio del que somos parte, promoviendo la formación de alumnos actores, activos, críticos que defiendan sus convicciones y puedan transformar la realidad.

Este tiempo nos ha transformado, impactó en nuestra existencia, nos conmovió y obligó a reinventarnos y superar las circunstancias que día a día enfrentábamos. Necesitamos redes de contención que nos ayudaron a visibilizarnos como colectivos y comunidades asumiendo *“desafíos, aprendizajes y necesidades que se pusieron en danza con el fin de sostener el vínculo pedagógico con les estudiantes”* (Colectivo Congreso, 2021).

Desde este nuevo diálogo, con una nueva posibilidad de hacer escuela, nos fortalecimos, y desde el área musical, pudimos transitar juntxs nuevos caminos en la materia, en el hacer, en el escuchar, en el interpretar, y así continuamos haciendo música en la nueva realidad. //



Referencias bibliográficas

- Colectivo Congreso (2021), *“Autorxs, lectorxs y actorxs de la Educación Pública en la Ciudad de Buenos Aires”*, disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/xxvi-congreso-2021>
- Freire, P. (2010), *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Grosso, Casiana, (2020), *“ESI y Educación Musical en el Nivel Inicial en la virtualidad”*, XXV Congreso Pedagógico 2020, Buenos Aires, UTE-CTERA.
- Piaquadio, Karina María (2020), *“Escuela y Biblioteca antes, durante y después de la pandemia”*, XXV Congreso Pedagógico 2020, Buenos Aires, UTE-CTERA.



Les docentes de la UTE volvimos a las calles en la nro. 30 Marcha del Orgullo. Bajo el lema «Somos Comunidad, Somos Orgullo, Somos Lucha» celebramos estos 30 años de resistencia y la ampliación de derechos para la comunidad LGBTIQ+, y reafirmamos nuestro compromiso como docentes en la construcción de una educación que garantice todos los derechos, que tenga perspectiva de géneros y diversidades y sea inclusiva.

7 de noviembre de 2021

■ 16 de octubre de 2021
Encuentro por los 10 años
de la Biblioteca Infantil y Juvenil de la UTE.

La Juanita Laguna



Mariana Baggio y su banda acompañando con música en el festejo



Angélica Graciano (Secretaria General), Irina Garbus (Secretaria de Educación), Jorge Godoy (Secretario de Educación Especial) y docentes de Nivel Inicial.



Libros y pequeños lectores durante la celebración.



Angélica Graciano (Secretaria General UTE) en la celebración por los 10 años de la Biblioteca Infantil y Juvenil Juanita Laguna.



Taller de Percusión en el marco del encuentro.

IX Encuentro | Marzo de 2022



Rubén Buzzano

El XXVI Congreso Pedagógico 2021 tuvo lugar en el último año del imperio de una pandemia que no deja de sorprender a la humanidad tanto por su impiedad como por los inexplicables y certeros regresos a los que los científicos llaman mutaciones y los medios cuentan en números de contagios, de víctimas, como si nada. Qué importante, entonces, en ese desasosiego humanitario, reflexionar en términos pedagógicos. Pensar lo que hacemos desde el lugar en que lo hacemos, es, para nosotros, siempre un ejercicio esperanzador. Esperanza en un tiempo mejor, construido por una humanidad que no renuncia a la vida y que entiende que la “vida es lucha”.

En este sentido, este XXVI Congreso ha sido un esfuerzo más puesto al servicio de la proyección de un nuevo humanismo. Esas encantadoras preocupaciones, vacilaciones y al fin reflexiones que nos dejara al irse el enorme Horacio González, con el medio tono de su palabra íntima siempre un paso más allá, como aquel que ve la tormenta creciente antes de que el viento arrastre la primera hojarasca. Un humanismo que, atento a sus tradiciones de los siglos anteriores, asuma sus puntos de fuga más enriquecedores. Sus derivas terceristas y emancipatorias para postular, finalmente, un humanismo crítico para un tiempo donde el riesgo se ha universalizado y, por tanto, la salida, en tanto posibilidad pero también como potencia, es, será, colectiva.

Nuestras reflexiones pedagógicas giran en torno al hacer, al trabajo docente, en todas sus dimensiones, reales y simbólicas, pero nuestra pedagogía esperanzadora subraya las aspiraciones de nuestro Colectivo en la nueva humanidad. Los agoreros de un mundo oscuro anuncian las confrontaciones bélicas casi con impúdico regocijo. Nosotros construimos la PAZ, no como debilidad que consagra la injusticia, sino como camino redentor por el que avanzan los pueblos. Creemos radicalmente en que mañana será mejor. No hay desalientos para los que transforman los sueños en realidades efectivas. Sin prisa pero sin pausa caminamos siempre hacia ese mañana que se nos promete, que se nos insinúa como más justo, más libre. El Congreso Pedagógico es entonces ese lugar en el que las promesas se trocan en efectividades conducentes y las insinuaciones en realidades efectivas.

El Congreso Pedagógico es así un ámbito del hacer y del pensar. *Una práctica para la libertad.* Desde ese lugar, eminentemente un espacio de trabajo, pueden verse distintas esferas que funcionan articuladamente como una maquinaria aceitada. Así son las organizaciones populares: diversas, imperfectas, pero funcionan, marchan, caminan.

En una primera esfera, el trabajo fecundo de quienes realizan las ponencias. Compañeros y compañeras de distintas áreas, niveles y modalidades del sistema educativo que construyen sus ponencias. A todos y todas un profundo reconocimiento por este trabajo que resalta nuestra profesionalidad docente del mismo modo que subraya las identidades sindicales en la capacidad de enseñar y de luchar. En este IX Encuentro especialmente a *Laura Granda, Gabriela Pattaccini, Adriana Victorica, Alejandra Viviana Blum, Vanina Martino, Silvia Deneka y Valeria Frega.*

Una segunda esfera que hace al trabajo del Congreso Pedagógico se localiza en el Colectivo del Instituto Carranza. Los y las compañeras trabajan cotidiana y silenciosamente para que cada año sea posible este gran espacio de reflexión y realización colectiva. Hay algo de artesanos en estos compañeros y compañeras puesto que hacen de la narrativa una forma de la expresión que no solo da cuenta de lo que se piensa sino también de lo que se siente. Cada palabra trabajada en esos encuentros, en esos papeles que se hacen y deshacen buscando una forma, un perfil, una

oportunidad, constituyen verdaderos ensayos que siempre quedarán abiertos a nuevas discusiones, a novedosas tramas y valientes refutaciones.

Finalmente, si bien cada uno de estos “oficios” del Congreso Pedagógico constituye en sí una expresión política, la esfera Organizacional es por antonomasia el lugar de la toma de decisiones que hace posible las grandes realizaciones. De ahí la persistencia, nada más y nada menos que veintiséis celebraciones. En este sentido, si bien hablamos siempre del aspecto colectivo de las organizaciones, hay carnaduras que hacen posible, con nombre y apellido, construir organización ahí donde no se advierte la posibilidad. Seguramente, para la comunidad que “hace” este querido Congreso Pedagógico, ha de ser una satisfacción y al mismo tiempo un reconocimiento cabal, el hecho de que la compañera Angélica Graciano sea hoy la secretaria general de la Unión de Trabajadores de la Educación. ▮

Rubén Buggano

Secretaría de Educación de Jóvenes y Adultos



Palabras Clave

Trayectoria educativa.

Inclusión educativa.

Bimodalidad.

Pedagogía de la interculturalidad.

Aprendizaje basado en proyectos.



Laura Granda

* Profesora de Lengua y Literatura. Especializada en Lecturas y Escrituras, en Investigaciones Educativas, en Políticas Socioeducativas y en Gestión Educativa. Diplomatura en Abordaje Interdisciplinario del Maltrato, la Violencia y el Abuso Sexual Infantil. Licenciada en Educación. Maestranda en Estudios de las Mujeres y de Género

Educación Domiciliaria y Hospitalaria // Educación Especial //

Trayectorias educativas renovadas en la Escuela Hospitalaria y en la Escuela Domiciliaria

Una pedagogía dialógica a la luz de las lecturas freireanas

LAURA GRANDA*

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.”

Paulo Freire¹

Resumen

Este artículo se propone reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas y escolares durante el ciclo lectivo 2021 a la luz de una pedagogía de la dialogicidad y de los textos freirianos y del aprendizaje basado en proyectos, en la Escuela Hospitalaria y la Escuela Domiciliaria. Asimismo, se plantea la diversidad de las trayectorias escolares posibles de nuestras/os estudiantes en el formato bimodal que se utilizó para el dictado de clases, y la posibilidad del aprendizaje basado en proyectos como una práctica pedagógica para la diversidad.

Introducción

Quisiera comenzar este artículo con el interrogante movilizador que planteó Rita Segato el año pasado, “¿quién va a tener el derecho a capturar la narrativa de lo que esta pandemia produjo en la sociedad?”², y reformularlo a la luz del quehacer docente del presente ciclo lectivo 2021: ¿qué estamos haciendo las/los docentes con este derecho que tenemos a capturar la narrativa de lo que la pandemia produjo en nuestras escuelas?

Durante este 2021 fuimos registrando los cambios que fueron produciéndose en el formato de clases (virtual, bimodal, presencial), en la organización de los horarios docentes según el Protocolo Hospitalario, en las maneras de comunicarnos con las familias de nuestras/os estudiantes y con nuestras/os colegas docentes y del Equipo de Conducción.

1 / Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI, p. 103.

2 / Segato, Rita. (2020). *Coronavirus: Todos somos mortales. Del signifiante vacío a la naturaleza abierta de la historia*, p. 76.

Sabemos que el acto pedagógico es una construcción dialógica tanto material como simbólica de la escuela en su principio mismo, que desde aquel marzo de 2020 se vio replanteado, reformulado, resignificado. Y, contra viento y marea, el acto de “aprender juntos” siguió –y sigue– vigente gracias a las/os docentes que continuamos creando el “bien pedagógico común” y acompañamos a cada una-o de las/os estudiantes en su singularidad. Entonces, ¿Por qué el acto pedagógico es entendido como una “construcción dialógica”? Porque, tal como ya enunciara el maestro Freire (2005:107) “*el diálogo es una exigencia existencial, y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse en un simple cambio de ideas por sus permutantes*”. Hay un ida y vuelta necesario y convocante en el acto pedagógico o, mejor dicho, como lo postula Freire, “*el encuentro del sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Es decir, en encuentro del educador y del educando*”³.

Este encuentro docente hospitalaria/o-domiciliaria/o-estudiante en situación de enfermedad sobrevivió al ritmo frenético de la conectividad, del formato híbrido, de la presencialidad gradual y de todos los matices que se incluyeron a lo largo de estos últimos meses.

En la Escuela Hospitalaria observamos que ciertos indicadores de salud atraviesan el quehacer docente diario y condicionan ese espacio de encuentro y diálogo que ponderó Freire. Su pedagogía, que

apuesta a la verdad del otro, a la construcción de lazos fraternos incluye una variable que, muchas veces, no aparece mencionada: el afecto, la amorosidad. Entonces, aparece la “*tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial por querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar*”⁴.

Ser Palabra

Para comenzar este apartado me gustaría retomar el interrogante que planteó Angélica Graciano en la Apertura del XXVI Congreso Pedagógico⁵: “¿Cómo mirarnos en el espejo de Freire?” Y esta cuestión la ubico en un contexto de aprendizaje bien diferente al que estamos acostumbradas/os a transitar: la Modalidad Educativa Hospitalaria y Domiciliaria⁶. Es decir, ser docente en el ‘mientras tanto’ de un tratamiento médico, triangulando el trabajo pedagógico con la labor de médicas/os, enfermeras/os, técnicas/os, kinesiólogas/os, entre otras/os profesionales de la salud que intervienen. En este escenario, nos desenvolvemos este año tan particular, junto a indicadores pandémicos, dosis de vacunación, un Protocolo Hospitalario para el dictado de clases que incluyó pautas de cumplimiento estricto ante la dura realidad del Covid-19, condiciones de bioseguridad para cada sector de internación, entre otras varia-

bles que debemos tomar en cuenta muy especialmente este año.

Hablar de la Escuela Domiciliaria y Hospitalaria durante el ciclo lectivo 2021 volvió a plantearnos interrogantes tales como: ¿Qué hay que preservar y/o renovar? ¿Esta incertidumbre que vivimos es un componente permanente? ¿Cómo generar las condiciones que favorezcan la construcción de una narrativa pedagógica docente y colectiva sobre lo que produjo esta pandemia en las escuelas? ¿Qué sucede entre la teoría y la práctica cuando hablamos de inclusión educativa? ¿Cómo la han transitado hasta el momento los distintos actores de las instituciones educativas? ¿Qué tipo de modificaciones en la trayectoria escolar se produjeron/ se producen en las distintas modalidades que se implementó? ¿Qué implicancias sobre la continuidad pedagógica tiene la presencialidad como se presentó en 2021? Estas cuestiones traté (y trato) de mirarlas en el espejo de los textos del Maestro Freire.

En un primer momento, en el nivel secundario de las escuelas hospitalarias y domiciliarias se tomó en cuenta una prioridad: **preservar las trayectorias**. Mediante la firma de un Acuerdo Interinstitucional con cada escuela de origen de cada estudiante, se preservó la trayectoria educativa de la Unidad Pedagógica 2020-2021.

En este proceso, se observaron trayectorias débiles, fragmentadas, discontinuas del ciclo lectivo 2020 que debían resignificarse en el presente ciclo, consensuando estrategias de trabajo escolar para nuestras/os estudiantes que están atravesando una

3 / Freire, Paulo. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires, Siglo XXI, p. 28.

4 / Ibídem, p. 26.

5 / Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4mrwkUYgzal>

6 / Ley 26.206 de Educación Nacional, título II, cap. XIII, arts. 60-61

situación de enfermedad. Las sonrisas de las/los madres/padres cuando confirmaban que su hija/o no iba a perder (también) este año, el alivio de cada orientador/a educativa/o al recibir noticias de esa/e estudiante que saben desarraigado, que intuyen lejano a las preocupaciones de las rutinas escolares, se transformaron en una realidad tangible: cada clase en la Escuela Domiciliaria y Hospitalaria.

En este panorama complejo apareció la convocatoria: capturar las narrativas docentes para seguir haciendo escuela, para valorar las nuevas prácticas docentes que desarrollamos en este periodo histórico y excepcional que nos tocó (y nos toca) vivir. En eso estamos porque entendemos que el ejercicio de escritura lleva adelante una tarea significativa, vinculada a registrar acciones, estrategias, planificar para hacer y rehacer, deshacer lo planificado para construir algo mejor, porque, tal como lo explica Freire: *“El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar (y viceversa), incluye la “pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil. Por eso es que una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestra, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos, así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela...”*⁷. Pasión es la palabra que contiene el rasgo principal de ser docente hospitalaria/o y domiciliaria/o ya que entiende que la única educación posible es tal como la pensó Freire, “junto a”. Es decir, una puesta en diálogo fraterno de dos individualidades que se encuentran, cada una aporta lo suyo, y salen renovadas hasta el siguiente encuentro. De esa pasión hablamos, la del aprender junto al/a la otro/a pese a los múltiples condicionamientos que impone la enfermedad y/o el tratamiento médico; aprender junto al/a la otro/a que me conecta con el potencial sano y me vincula con el ritmo escolar, pese al “bip-bip” de la máquina que bombea la quimio. Esa pasión es la que marca el ritmo de la Escuela Hospitalaria y Domiciliaria y te acom-

paña hasta que, con gran alegría, nuestras/os estudiantes pueden regresar a su hogar y a sus escuelas de origen; o bien, hasta el final, cuando las/os doctoras/es dicen lo que nadie quiere escuchar, y las/os despedimos con un ‘hasta siempre’ porque sabemos que van a seguir viviendo en nuestros corazones.

Ser Trabajo en Acción

Desde marzo de 2020, todas y todos, en nuestras escuelas de Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria (MEDyH), vivimos la experiencia de la virtualización primero, e hibridación después, de las clases, y esto implicó un trabajo docente coordinado (por Meet y Zoom) para evitar un contexto de fragmentación y para construir nuevas alternativas para los escenarios que iban cambiando semana tras semana.

Así, nos planteamos cada día construir junto a las familias de nuestras/os estudiantes, una escuela justa, que respete los derechos de las/os niñas/os y las/os adolescentes, que valore las diferencias y desarrolle la solidaridad; una escuela que entienda la sociedad en la que vivimos como un diálogo en el sentido freiriano. Es decir, un encuentro en el que ambas partes aprenden, que habilite presencias entre los actores colectivos que tienen diferentes intereses, proyectos y cosmovisiones, y, sobre todo, una escuela polifónica donde todas las voces sean escuchadas.

Como podemos observar, la dialogicidad que pide Freire como territorio para la acción y para la reflexión, las dos fases constitutivas de la palabra, se manifiesta en la realidad cotidiana de las clases en contexto hospitalario y/o domiciliaria. Esa misma dialogicidad, convocada por el Acuerdo Pedagógico entre las escuelas, permite que cada estudiante tenga garantizado su derecho a una educación de calidad.



7 / Freire, Paulo. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires, Siglo XXI, p. 27.

Inclusión, diversidad, construcción subjetiva, coexistencia de diferencias, dinámica del contexto escolar domiciliario en formato virtual, identidad, alteridad... Son palabras que se resignifican en el marco político pedagógico en que se inscriben las prácticas pedagógicas de la MEDyH toda vez que enfocan las relaciones entre la sociedad y la cultura desde las articulaciones de diferencia e identidad.

Como expliqué al principio del texto, las clases con todas/os nuestras/os estudiantes se encuentran enmarcadas por un Acuerdo Interinstitucional Pedagógico personalizado con sus escuelas de origen, escuelas de todas las provincias del país. Esto significa que nosotras/os, sus profesoras/es del nivel secundario de la Escuela Hospitalaria y/o Domiciliaria trabajamos los contenidos priorizados de acuerdo con la trayectoria educativa de cada una/o de ellas/os. Cada acuerdo establece un marco pedagógico, que respeta las cosmovisiones plasmadas en los Diseños Curriculares Provinciales, para el trabajo colaborativo entre nuestras escuelas hospitalarias y domiciliarias y cada escuela de origen. Es decir, se formaliza el trabajo pedagógico que respeta la trayectoria educativa de cada estudiante. Además, se establecen los contenidos y saberes prioritarios acordes a cada Diseño Curricular Provincial, la metodología de trabajo (trabajos prácticos; recursos multimediales; organización del bimestre, trimestre, cuatrimestre) y del dictado de clases (a pie de cama, en la biblioteca de la escuela hospitalaria, por videollamada, en el salón dispuesto desde el dispositivo escolar), las pautas de evaluación y de acreditación, el envío de Informes Pedagógicos de Trayectoria, entre otras cuestiones, que constituyen los componentes de un entramado que funciona en la red federal, al amparo de lo dispuesto en la ley de educación nacional.

En este escenario de trabajo en contexto hospitalario y/o domiciliario nacen, cada año, los proyectos (prácticas pedagógicas vitalizantes). Además, surgen las reuniones por Meet, las escrituras y reescrituras, las idas-y-vueltas, las clases compartidas entre dos o más alumnas/os para poner en juego saberes previos y la planificación de la escritura, las propuestas de expresiones artísticas contextualizadas históricamente que abren nuevos escenarios narrativos, los cálculos sobre la base de la información que aparece en los textos, que comprenden las puestas en común de lo que vamos haciendo al andar a partir de las “tácticas y estrategias” compartidas en los proyectos de articulación interáreas del presente año.

Una de las metodologías que nos ha permitido –y nos permite– llevar adelante nuestro trabajo en contexto hospitalario y domiciliario es el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**, que es mucho más que una propuesta innovadora para el aula ya que nos permite abordar los contenidos en forma significativa. Enmarcar una secuencia didáctica en el ABP comprende, en primer lugar, una situación contextualizada en el mundo real acorde al interés de las/os estudiantes. Luego, plantea las necesidades de aprendizaje específicas, que estén relacionadas con el *saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir* y, por último, esas mismas habilidades, competencias y saberes que se pusieron en juego, construyen colectivamente nuevos saberes. Nuevamente, ¡aparece la dimensión dialógica que estudió Freire!

Cuando decidimos trabajar con el ABP aparecen algunos interrogantes, por ejemplo: ¿Cuál es la relevancia didáctica de un proyecto y cómo se for-

mula? ¿Qué tipo de actividades se proponen para el proceso? ¿Qué intervenciones tienen el docente y el estudiante en este caso? ¿Cómo se evalúa? El abordaje de los mismos habilita cada año un espacio de reflexión sobre nuestras prácticas docentes en el nivel secundario de nuestra Escuela Hospitalaria y Domiciliaria, y nos permite el diseño y la planificación de proyectos basados en ABP, en forma colaborativa e interdisciplinaria, que plasman las producciones con la mediación de las TIC en sus formatos audiovisual, gráfico, sonoro, musical, entre otros.

Cada estudiante cuenta, cada historia cuenta, cada escuela cuenta y es contada en la Escuela Hospitalaria y en la Escuela Domiciliaria.

Este 2021 propició especialmente la circulación de la palabra, la escucha reflexiva y la acción que pondera los intereses de nuestras/os estudiantes que atraviesan una situación de enfermedad. En los blogs de nuestras escuelas hospitalaria y domiciliaria⁸ han quedado plasmados los trabajos del ciclo lectivo. Así, nuestro Proyecto “*INTERIA: Historia(s) para armar*” lo presentamos en la Feria de Educación, Artes, Ciencia y Tecnología. Un alumno desarrolló el Programa Interia⁹, que propone un motor interactivo de historias con finales alternativos, y nuestras/os alumnas/os pudieron crear e intercambiar sus historias a partir de este dispositivo.

En el Proyecto de taller de escritura para el Concurso Literario Inclusivo “De Ana Frank a nuestros días”, leímos el *Diario de Ana Frank*, dialogamos sobre el mensaje que nos dejó y nuestras/os estudiantes crearon un video con fragmentos literarios e imágenes. También, le escribieron a Ana una carta en la

8 / Para visitar los blogs, acceder desde los siguientes enlaces: <http://escuelahospitalaria2.blogspot.com/> y <https://nivelmediodomi1.blogspot.com/>

9 / Más información sobre el Programa INTERIA, disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/innova/secundaria-especial/interia-historias-para-armar>

que le contaron sobre sus impresiones y sentimientos tras leer su historia de vida.

En el nivel secundario de la Escuela Domiciliaria N°1 llevamos adelante el Proyecto “Contar mi mundo, contar tu mundo”, invitados por el Proyecto Digital CintoraSur que conecta adultas/os mayores que viven en Residencias europeas para la Tercera Edad con niñas/os y adolescentes de algunos países Latinoamericanos, entre ellos, Argentina. En el mes de septiembre, Emanuel L, alumno de tercer año, fue invitado a participar del proyecto. En las clases de Lengua y Literatura trabajamos conceptos tales como: cosmovisiones culturales, narrativas biográficas y transmisión cultural intergeneracional para comenzar el ida y vuelta con los adultos mayores españoles. Así, Emanuel creó un video de presentación y una carta en los que comparte su realidad como estudiante del nivel secundario, como adolescente del siglo XXI, muestra su rutina cotidiana y sus proyectos. Las/os adultas/os mayores le enviaron un video en el que eran entrevistados y le contaban a Emanuel cómo era ser adolescente en la época de la posguerra. ¡Fue muy emocionante el intercambio generacional!

Compartimos junto a nuestras/os estudiantes estos proyectos y muchos otros, en los que ellas/os pudieron expresar el gran vínculo que sienten con la escuela y con lo escolar, que es tan especial en nuestra modalidad educativa; y establecer qué las/os impulsó a decir ¡sí! a cada propuesta. Sabemos que es un paso a paso que muchas veces se ve interrumpido por las fuertes medicaciones que reciben para sus tratamientos médicos, por las internaciones o descompensaciones inesperadas, por los momentos de desánimo cuando tardan en llegar las buenas noticias de sus médicos... Pese a todo, sus respuestas son un gran ¡sí! a todo lo que signifique reforzar el potencial sano, lo positivo que se busca cada día. Es evidente que el empuje lo llevan dentro de ellas/os mismas/os y que nosotras/os desde nuestro rol docente tenemos la habilidad de descubrir e impulsar

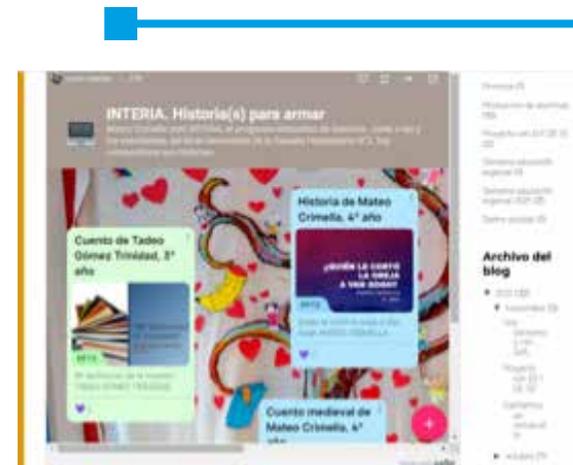
a esas/os adolescentes a desplegar sus capacidades. Son muchas las veces que nos quedamos pensando cuántas habilidades se han desarrollado y de cuántas otras, todavía no nos hemos percatado...

Conclusión

A lo largo de estos meses, en el nivel secundario de nuestras escuelas Hospitalaria y Domiciliaria nos hemos planteado llevar adelante proyectos significativos que promuevan la dimensión pedagógica dialógica propuesta por Freire. Así, pudimos transitar este ciclo lectivo en una escuela que renueva y resignifica modos de estar juntos, que practica la dialogicidad cada día, que acepta los problemas para obligarnos a intentar nuevas soluciones, a cambiar miradas y respuestas, para promover otras formas, alternativas propias y singulares frente a la tendencia homogeneizadora (y fosilizante) de la tradición escolar.

A lo largo de estos meses, hemos experimentado que “hacer escuela” en estos contextos es un desafío que demanda esfuerzos diarios, ya que propone múltiples acciones que exceden lo propiamente escolar, lo propiamente pedagógico. Y todas y cada una de estas acciones convocan a pensar y a trabajar en equipo, que es la única manera de trabajar bien en nuestra modalidad educativa.

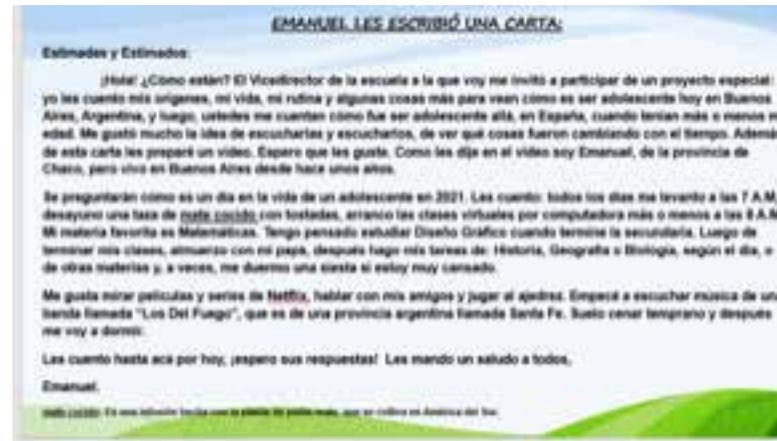
Hacer escuela y Ser escuela: dos imperativos que se dan la mano en nuestro Proyecto Escuela: todas/os las/os Maestras/os y Profesoras/es y todas/os las/os estudiantes poniendo manos a la obra para lograr objetivos comunes. De este modo, se visualizan aprendizajes ganados e incorporados, venciendo temores, incertidumbres y dolores. A la vez, aparecieron nuevas preguntas y propuestas producto del entusiasmo por conectarse con su vida anterior y promover encuentros.



Nos llevamos para el próximo año el imperativo freiriano: “el diálogo es una exigencia existencial”¹⁰ convencidas/os de que este año fue la base sobre la que construimos

cada clase, cada proyecto, cada momento compartido en la escuela y en cada intercambio con nuestras/os colegas y compañeras/os. //

10 / Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*, p. 102.



Referencias bibliográficas

- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria UniPe. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/uni-pe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1997). *Política y educación*. Siglo XXI, México.
- Grimson, Alejandro et al. (2021). *El futuro después del Covid-19*. Argentina futura, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_futuro_despues_del_covid-19.pdf
- Martínez, Marcela (2015). *La escuela territorio*. Revista Educar en Córdoba. Editor Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Recuperado de: <https://revistaeducar.com.ar/2015/12/01/la-escuela-territorio/>
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2014). *Aportes para la construcción de la modalidad de educación domiciliar y hospitalaria*. Repositorio institucional. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/110089>
- Molina Garuz, María Cruz (2021). *La pedagogía hospitalaria, base para la equidad y la inclusión en situación de enfermedad*. Revista educ@mos. Recuperado de: <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/04/maria-cruz.pdf>
- Terigi, Flavia (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Conferencia en Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa. Recuperado de: https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Cultura digital.

Gestión.

Diálogo.

Praxis.

Transformación.



Gabriela V. Pattacini

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Inglés para el Nivel Superior, Inicial, EGB1, EGB 2, EGB 3 y Polimodal. Profesora de Enseñanza Primaria. Egresada de la Primera Escuela de Psicología Social Dr. Enrique Pichon-Rivière. Tesista en Maestría en Tecnología Educativa (UBA). Investigadora en formación UBACyT 2016-2018/2018-2020 Tecnología Educativa. Adscripta a la cátedra de Tecnología Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

** Profesora especializada en Civilización y Literatura en Francés, INSP en Lenguas Vivas J.R. Fernández. Profesora Nacional de Danzas, Escuela Nacional de Danzas Aida Mas-trazzi.

Una experiencia de formación para la gestión pedagógica

■ GABRIELA V. PATTACINI* Y ADRIANA VICTORICA**

Introducción

Los actuales escenarios inciertos en los que nos reconocemos transitando escenas inéditas requieren disposiciones creativas para responder a la realidad de manera activa. Son tiempos de crisis global en los que se hace necesario resignificar la gestión escolar para lograr esa transformación de la experiencia educativa tan esperada. Abrir espacios de formación profesional exige, a la vez que permite, recuperar las propias experiencias escolares y trayectorias profesionales para entramarlas con la complejidad del contexto en el que se despliegan. A lo largo de nuestro tránsito por las aulas primero, la conducción institucional más tarde y la Supervisión de Idiomas Extranjeros durante los últimos años, fuimos descubriendo la potencia de la construcción colectiva orientada en la reflexión y la diversidad de experiencias. Compartimos la convicción de que la transformación educativa se gesta en el terreno de las prácticas donde dimensión política y dimensión pedagógica se conjugan en el compromiso cotidiano de hacer escuela.

Durante el proceso que dio inicio en 2020, se produjo una migración masiva de las aulas a las pantallas, forzando la reinención de las prácticas pedagógicas y la transformación de la experiencia escolar. Tanto docentes como equipos directivos comenzaron a reconocer su capacidad de crear una nueva escuela en el hacer.

En este contexto, decidimos abrir un espacio de formación en gestión que nos permitiera reflexionar acerca de las experiencias vividas y las construcciones alcanzadas, con el propósito de recuperar aquellas prácticas potentes, sistematizarlas y enriquecerlas a partir de un proceso de análisis y construcción colectiva, como praxis transformadora¹. El concepto de praxis, central en la teoría de Paulo Freire, refiere a la relación indisoluble entre reflexión y acción en toda práctica social, “la praxis teórica, sostiene el autor, es lo que hacemos desde el contexto teórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido” (Freire, 1979: 5). Desde la profunda convicción de que las diferencias nos enriquecen y nos plantean el reto de seguir haciéndonos preguntas, comenzamos a dar for-

1 / Freire, Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.



Adriana Victorica

ma un espacio de reflexión sobre la práctica y construcción colectiva que desde su ideación hasta su implementación, pasando por el diseño y la logística, contemplaron la construcción compartida.

La gestión pedagógica demanda hoy más que nunca una lectura compleja y profunda del contexto que dé cuenta de la emergencia de escenarios inéditos y cambiantes que actúan como fronteras entre tensiones. Certezas e incertidumbre, lo real y lo virtual, lo público y lo privado, lo definido y aquello por definir, el adentro y el afuera de la escuela, el despliegue y el desgaste son algunas de esas tensiones que aparecen al intentar recuperar las prácticas desplegadas en la virtualidad.

Para Freire, no se puede escindir la educación de los actos de lectura del mundo donde también aparecen las preocupaciones acerca de la inclusión y las desigualdades sociales que se expresan en la falta de políticas públicas que garanticen el acceso a las tecnologías para los sectores más vulnerables. Los espacios de formación entonces, deben nutrirse de la reflexión crítica acerca de la realidad y su problematización, a la vez que requieren prácticas horizontales que habiliten el encuentro dialógico que promueve la pregunta y el cuestionamiento.

Desarrollo

Vivimos inmersos en ambientes en los que la cultura digital se expresa a partir del flujo de contenidos en múltiples medios. Las vidas sociales, afectivas, culturales, comerciales y políticas, se van mediatizando en todas sus pluralidades, entendiendo como mediatización, a todo sistema de intercambio discursivo o de servicios con soporte tecnológico. Este proceso no lineal pero sostenido, define nuevos modos de subjetividad. Surgen nuevos comportamientos por parte de las audiencias en el marco de una cultura de la conver-

gencia en la que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación atraviesan la vida de las personas.

En virtud de estas nuevas formas de comunicación y expresión cultural, los/as usuarios/as recrean los antiguos modos de búsqueda, producción y circulación de información y establecen conexiones entre contenidos mediáticos dispersos. Los medios conectivos son parte de un ecosistema tecnocultural de carácter cambiante.

En contextos de estas características, más que nunca se hace necesario *“revisar lo conocido y contrastarlo con lo incierto, con lo posible o con lo diferente, aventurarse a migraciones mentales que nos provoquen en lo más profundo y nos descoloquen creativamente. Migrar mentalmente es arrojar al viaje y al encuentro de lo otro, de lo incierto, de lo desconocido. Migrar mentalmente es, de algún modo, comenzar a operar sobre uno mismo con las habilidades del siglo XXI: pensar críticamente, desplegar nuevas perspectivas de manera creativa, cuestionar con otros y colaborar en la construcción de preguntas poderosas”*² (Pinto, 2019), preguntas capaces de transformarse en motores para la acción a partir del análisis de las condiciones en las que emprendemos la gestión pedagógica.

Paula Sibilía (2012), en su observación historiográfica de la institución escuela invita a pensar la escuela como un dispositivo, una herramienta para producir algo y señala la incompatibilidad del aparato escolar con los cuerpos y subjetividades de los chicos de hoy. En este sentido, la escuela se encuentra desfasada de la vida real, en tanto sus componentes y modos de funcionamiento no sintonizan fácilmente con los niños y jóvenes del siglo XXI.

Un espacio de formación que favorezca la exploración, el análisis y la discusión acerca de las producciones de la cultura digital, despierta la curiosidad y habilita la pregunta

2 / Pinto, Lila. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Documento básico XIV Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Santillana.

acerca de cómo la inclusión de las NTIC en los procesos de enseñanza puede propiciar aprendizajes perdurables y relevantes.

En tiempos en que la vida y la cultura se entraman en redes colectivas, la escuela no puede permanecer ajena a ese proceso. Educar hoy supone una construcción polifónica en la que todas las voces cuentan, incluidas las de los estudiantes. La formación docente como simple transmisión de conocimiento disciplinar para su transposición didáctica en el espacio escolar genera ese desacople entre la vida real y la vida institucional. La formación docente sólo cobra sentido si se constituye en un espacio de construcción colaborativa de conocimiento en el que la pregunta acerca de la propia tarea es lo que otorga sentido y abre nuevas búsquedas. Al ser el trabajo en colaboración una de las habilidades del siglo XXI es menester desarrollar estrategias en ese sentido. Buscamos de esta manera alcanzar la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado. Esta modalidad de trabajo en que todas las voces suman, es un motor de prácticas educativas potentes, de desafíos, promotora de superaciones, de reflexión. Las palabras llevan a la acción porque de eso se trata, de generar participación, movimiento, creación, encuentro de múltiples voces y perspectivas. En este sentido, Freire enfatiza el valor de las relaciones horizontales en los espacios de construcción del conocimiento. Para el pedagogo *“la relación autoritaria es antipedagógica y antidemocrática porque vuelve imposible el diálogo, condición importante para que se realice la construcción de un nuevo saber a partir de diferentes saberes y puntos de vista existentes y divergentes”*³.

Nos encontramos en contextos complejos e inciertos, en los que se observan cambios de hábitos y se reconfiguran los vínculos interpersonales y el vínculo con el conocimiento. Contextos que desde la escuela y con el esfuerzo y compromiso de sus actores se han convertido en una gran

oportunidad de aprendizaje, traccionando el rediseño de las prácticas pedagógicas y el análisis de los escenarios institucionales que somos llamados a transformar.

En nuestra propuesta formativa nos propusimos crear espacios de reflexión que nos permitieran analizar las tensiones que se juegan en los umbrales entre la presencialidad y la virtualidad deteniéndonos en las distintas dimensiones de la gestión escolar, desde una mirada compleja que contemple sus articulaciones al servicio de la mejora institucional y de los objetivos del proyecto educativo en los actuales escenarios de hibridación. La invitación a compartir preguntas, búsquedas, deseos, preocupaciones, aprendizajes que fueron surgiendo en este contexto, buscó capitalizar esa experiencia para expandir las propuestas desde la gestión escolar en el marco de los nuevos escenarios educativos.

A partir del análisis de diversas producciones de la cultura contemporánea, buscamos provocar discusiones para promover la reflexión acerca de los obstáculos y oportunidades que nos brinda esta crisis global para desarmar el modelo clásico y hegemónico de enseñanza y desde allí resignificar la experiencia escolar y la gestión. Partimos de la premisa de que todos/as somos portadores de conocimientos valiosos, es por eso que intentamos favorecer la puesta en juego de esos saberes, su discusión e integración. Cada uno/a tiene algo valioso que aportar desde su formación profesional, experiencia, trayectoria, disciplina. La propuesta se nutre de los distintos aportes y producciones que los docentes van haciendo.

Esa construcción colaborativa que favorecemos es la que debería también vertebrar y sustentar la dinámica y gestión de los equipos de conducción: dar participación a todas las voces al interior de la escuela, a todos los actores. También construir conocimiento colaborativo con otras instancias.



Radio abierta contra el Ajuste en Educación Especial. Exigimos la continuidad de la formación de nuestros jóvenes y adultos, mayores de 22 años, que implique proyectos pedagógicos con asistencia durante todos los días, con todos los derechos garantizados.

■ 9 de diciembre 2021.

3 / Freire, Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Diseñamos un recorrido de modalidad recursiva que ponga en valor los procesos de construcción de conocimiento individuales y grupales. En nuestra metodología de trabajo adoptamos la reconstrucción meta análisis propuesta por Edith Litwin, la reconstrucción de la clase a posteriori en un nuevo plano de análisis para reflexionar acerca del quehacer de la clase, acerca de lo acontecido en un nuevo diálogo entre teoría y práctica.

Para pensar en estos contextos nos resulta interesante la noción de **liminalidad** que aparece por primera vez en la obra del sociólogo francés Arnold Van Gennep (1960). Transitamos un tiempo liminar de múltiples hibridaciones. Las producciones de la cultura contemporánea en sus diversos soportes, formatos y lenguajes, se erigen como potenciadores de la creatividad. Estos escenarios, inciertos y de hibridación en los que hoy se desarrolla la experiencia escolar, se inscriben en otros escenarios más amplios que son los escenarios digitales cuyo desarrollo vertiginoso interpela profundamente la tarea docente demandando la revisión de los modos de pensar los aprendizajes y revisar las formas de entender la enseñanza. En ellos se desdibujan los límites entre las disciplinas, cae la supremacía de la mente, el arte se entrama con la cultura, las metáforas asumen un rol preponderante para la comprensión crítica de la realidad, tramas recursivas, rizomáticas nos acercan a narrativas complejas en las que el conocimiento se construye y se despliega.

Urge crear espacios de reflexión que nos permitan analizar las tensiones que se juegan hoy en el campo de la práctica, desde una mirada compleja al servicio de la mejora institucional recuperando las pro-

ducciones y recursos de la cultura contemporánea y trascendiendo los límites de la pedagogía clásica para alcanzar a niños, niñas y jóvenes en su totalidad y en la medida de sus necesidades, como proyecto político que se concreta en la praxis.

Resulta clave capitalizar la experiencia de 2020, contemplar los nuevos modos de construir conocimiento y alojar las nuevas subjetividades que habitan la escuela.

Al respecto, Freire señala que el modo de producción no puede ser transformado de la noche a la mañana. Las viejas ideas insisten en quedarse. La infraestructura va cambiando, pero los aspectos de la vieja superestructura permanecen en contradicción con la nueva, la que va generándose. Este es el momento realmente difícil, el que exige de los educadores revolucionarios imaginación, competencia, gusto por el riesgo. Todo eso tiene que ver con cambios de método, con una comprensión diferente del acto de conocer, con la reinención del poder⁴.

El lugar de la gestión resulta clave para instalar una nueva cultura escolar que contemple los nuevos escenarios y los albergue en sus prácticas. La gestión escolar sólo puede conducir a la mejora si articula la cultura escolar y el espacio tiempo en que ésta se inscribe. Si logra comprender y responder a ese desajuste entre la escuela y la vida real.

Resulta clave capitalizar la experiencia de 2020, contemplar los nuevos modos de construir conocimiento y alojar en la escuela esas nuevas subjetividades. Es por eso que nos propusimos diseñar una experiencia de formación para la gestión que inspirada en

las producciones de la cultura contemporánea, intentó apropiarse de algunos de sus rasgos para abrir un espacio creativo de reflexión sobre la práctica y construcción colectiva.

Uno de ellos es plantear la formación como una práctica rizomática⁵, en la que el docente es una parte más de la situación donde se regenera conocimiento en perpetuo crecimiento, movimiento, y parte de las nuevas estructuras de conocimiento que generarán los estudiantes, que a la vez influyen en otras personas.

Nos referimos a una práctica rizomática que albergue prácticas polifónicas que consideren todas las existencias; que contemple articulaciones con el arte, como fuente de inspiración, de reflexión; que busque agitar la conciencia mediante detonantes potentes, provocando sorpresa y extrañamiento; donde tenga lugar la divergencia tanto en los materiales de consulta como en las actividades a realizar con diversidad de propuestas en las que el docente sea quien elige y decide. Prácticas que superen las perspectivas individuales y se nutran de las búsquedas y construcciones colectivas. Un espacio en el que los/as participantes se permitieran explorar multiplicidad de lenguajes y experimentar en soportes diversos. Si Freire sostiene que es necesario que el/la docente deje volar de manera creativa su imaginación en el aula de una forma disciplinada⁶, esa experiencia creativa debe comenzar desde la gestión escolar. La creatividad inspiradora al servicio del diseño de proyectos y propuestas pedagógicas potentes, contextualizadas, participativas, críticas que aspiren a la transformación de la realidad.

4 / Freire, Paulo y Faundez, Antonio. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.

5 / Acaso, María. (2013). *rEDUvolution, hacer la revolución en educación*. Paidós.

6 / Freire, Paulo. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI.

“Quien gestiona hace, pero su hacer fundamental es hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible. Estimular, lanzar pensamientos, contener, desafiar, capacitar, conseguir, abrir, articular, son tareas de quien gestiona desde la óptica de facilitador de procesos (...) En este camino quien gestiona requiere de un instrumento precioso: la palabra enhebrada en las múltiples conversaciones que definen la calidad dialógica de la escuela” (Blejmar, 2005)

Conclusión

La escuela hoy se asienta sobre superposiciones sucesivas de un diseño que “responde a demandas y requerimientos históricos de la modernidad y la industrialización” (Pinto 2019) y estamos llamados a transformar intentando hallar soluciones creativas y eficaces a los problemas complejos que nos plantean los escenarios contemporáneos, reconociendo a los sujetos como agentes de cambio.

El derrumbe de las paredes del aula debiera constituirse en oportunidad, en un mundo en el que lo material y lo virtual se constituyen, según Alessan-

dro Baricco, en una doble fuerza motriz (Baricco 2019), pero a la vez entraña algunos peligros como el desplazamiento de los interlocutores centrales del hecho educativo. Esta situación abre la pregunta acerca de cómo favorecer desde la gestión escolar, en este contexto, la creación de entornos comunicativos y el despliegue de estrategias de enseñanza que, partiendo de las condiciones concretas en que se desarrollan las prácticas pedagógicas, puedan potenciar las lógicas de la sociedad informacional y generar interacciones significativas y aprendizajes perdurables.

La pedagogía problematizadora de Freire fundada en el diálogo nos permite reconocer en la crisis sanitaria una oportunidad para replantear nuestra relación con el planeta y lo que nos rodea según los planteos de Saskia Sassen (2020), preguntarnos, explorar nuevas posibilidades, revisar nuestras creencias y construir colectivamente.

Corresponde al equipo de conducción escolar, a través de la gestión pedagógica, habilitar espacios de diálogo para que en la emergencia de las múltiples perspectivas que portan los actores de la comuni-

dad educativa, sea posible transitar los distintos grados de incertidumbre frente a lo nuevo que se nos presentan como permanente movimiento (siempre en obra), pero también como oportunidad.

La calidad dialógica de la gestión es tal vez uno de los aspectos más importante sobre el que focalizarse para llevar a cabo las transformaciones profundas que requieren las instituciones escolares en el marco de los nuevos entornos y subjetividades.

El diálogo como condición de posibilidad para la transformación permite construir puentes y tejer lazos que nos ayuden a superar los obstáculos para cambiar la forma de hacer escuela y garantizar los aprendizajes. Abordar la lectura de la realidad implica contemplarla desde múltiples dimensiones: lo social, lo político, lo pedagógico, la dimensión tecnológica, la dimensión artística, la cultural. Dimensiones que se entraman para otorgar densidad al análisis del contexto que nos atraviesa desde dos planos, el retrospectivo que nos permite pensar de dónde venimos y el propositivo que nos implica y nos compromete con la transformación. //



Referencias bibliográficas

- Acaso, María (2013). *rEDUvolution, hacer la revolución en educación*. Paidós.
- Baricco, Alessandro (2019). *The Game*. Barcelona. Anagrama.
- Corea, Cristina - Lewkowicz, Ignacio (2016). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós.
- Fernández, José Luis (2021). *Vidas mediáticas. Entre lo masivo y lo individual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, Paulo - Faundez, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI editores.
- Pinto, Lila (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Documento básico XIV Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Santillana.
- Sassen, Saskia (2020). *La ciudad y el virus Espacio Shapes*. Disponible en: <https://www.iberdrola.com/shapes/saskia-sassen-crisis-coronavirus> [última consulta 15 de noviembre 2021]
- Sibilia, Paula (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires. Tinta fresca.

Palabras Clave

Políticas públicas.

Marco normativo.

Protocolos.

Derechos vulnerados.



Alejandra Viviana Blum

* Vicedirectora de la EPC No 21 DE 4. Profesora de enseñanza primaria, ENS No 3. Profesora de enseñanza pre-escolar, ENS No 11. Técnica Superior en Psicología Social con orientación en grupos, instituciones y comunidad (Primera Escuela Privada de Psicología Social Enrique Pichon-Rivière). Diplomatura en Sistematización y análisis del trabajo docente (UNIFE). Programa de Actualización Gestión de la Infraestructura Educativa, 2008 (Secretaría de Posgrado, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA). Ciclo de Formación de Formadores, Intervención Sindical en Salud, Trabajo y Prevención, 2018 (Espacio Intersindical, Secretaría de Extensión de Ciencias Médicas).

Experiencia sindical en el Equipo de Salud Laboral de la UTE //

El derecho a la salud en pandemia como trabajadores de la educación

UNA EXPERIENCIA SINDICAL

■ ALEJANDRA VIVIANA BLUM*

Presentación

El presente trabajo propone un registro referido a lo transitado en el contexto de pandemia y cómo desde la Secretaría de Salud de la Unión de Trabajadores de la Educación se intervino, con sus luchas, sus logros y sus sueños.

Para acercarnos a un análisis de la realidad vivida a partir de las restricciones asociadas al aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) durante el año 2020, es necesario repasar brevemente el devenir socio-histórico de la docencia. En nuestra historia “ser docentes”, reconocernos como trabajadores/as de la educación, fue un proceso lento y necesario para agudizar la mirada acerca del trabajo de enseñar y el cuidado de la salud en nuestra profesión. Ser conscientes de que no es nuestra tarea la que enferma, sino las condiciones y el medioambiente donde la abordamos, fue y sigue siendo un desafío colectivo.

Desde el sindicato y en las escuelas enfrentamos la lucha por nuestros derechos proponiendo debates con los res-

ponsables del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; disputamos la direccionalidad político-pedagógica de la educación, de nuestros espacios laborales compartidos con nuestros pibes y pibas; y debatimos sobre los derechos a conquistar con relación a nuestra salud, situación que también involucra a nuestras/os estudiantes.

Las reflexiones registradas en este escrito intentan interperlar desde una mirada crítica la situación imperante y, a la vez, pretenden sistematizar las acciones que permitieron abordar las afectaciones y problemáticas que aparecían en un contexto adverso sin marco legal ni protocolos previos. Así, la nueva realidad laboral docente se presentó abrumadora y compleja, dejando en manos de los trabajadores/as la adaptación y adecuación de la enseñanza.

Desde la UTE en organización y compromiso, sostuvimos siempre los principios en defensa de la vida, construyendo estrategias de lucha y resistencia para sostener el acceso igualitario y democrático al conocimiento. En este sentido, la ponencia intenta repasar sobre el pasado reciente para

encarar los próximos desafíos de la lucha colectiva, organizar las demandas y continuar reivindicando los derechos de los trabajadores y trabajadoras de la educación.

Las políticas públicas en tiempos de pandemia

La Argentina y el mundo, por el COVID-19, llevaron adelante políticas económicas inéditas a la vez que se reforzaron las protecciones sociales. Las acciones de ayuda no alcanzaron a los y las trabajadores/as docentes en nuestro país.

Según la Encuesta Nacional de CTERA, “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19” llevada a cabo por la Secretaría de Salud Laboral en Julio del 2020, el 84% del trabajo docente en la Argentina es desempeñado por mujeres y el 73% es el único o el mayor ingreso del hogar.

Siendo la docencia un gremio mayormente femenino, la necesidad del ASPO, acrecentó las tareas de cuidado y domésticas, situación que tuvo su efecto sobre las niñas, niños y adolescentes de cada hogar. En este contexto, los hogares a cargo de una mujer (monomarentales) han sido los más afectados como trabajadoras y mujeres dedicadas al cuidado (la doble tarea)¹.

Ahora, si miramos la crisis producida más allá de nuestra profesión, la realidad mostró que en Argentina, antes de la pandemia, 5 de cada 10 mujeres participaban en el mercado de trabajo. Hacia el segundo trimestre de 2020 cuando los contagios iban en aumento, y las medidas de ASPO eran más estrictas, las que participaban en el mercado laboral eran 4 de cada 10 mujeres.

En el momento de mayor cierre de la economía, la tasa de participación económica de las mujeres caía abruptamente, dejándolas en un nivel comparable al de dos décadas atrás. Más de 1 millón y medio de mujeres salieron de la actividad².

Las medidas de ayuda social implementadas durante la pandemia en Argentina (por ejemplo, la asistencia económica ofrecida a empleados de comercio, entre otras), parecen haber amortiguado el impacto de la crisis sobre las condiciones de vida, pero no alcanzaron para compensar la caída de la economía, la destrucción de empleos y el aumento de la pobreza.

No menos preocupantes fueron las políticas realizadas por el gobierno local. Un claro ejemplo fue la implementación de una nueva plataforma de homebanking del Banco Ciudad, que dejó a muchos trabajadores municipales sin poder acceder a su sueldo, momento poco feliz para hacer cambios que ameriten riesgos salariales. Para solucionar su situación debían solicitar turno en su banco de base, escenario complicado y desorganizado en medio de las nuevas restricciones y aforos.

Con relación a la asistencia alimentaria en los barrios populares de la Ciudad, según el informe de la Defensoría del Pueblo Porteño del 7 de julio de 2020, resultó casi siempre cubierta por los comedores y merenderos, los cuales cumplieron un rol fundamental vinculado al derecho a la alimentación, al igual que antes de la pandemia.

A partir de la emergencia sanitaria, estos dispositivos no pudieron sostener las demandas poblacionales ocasionadas por las nuevas necesidades sociales. Ante el avance de

1 / Desafíos de las políticas públicas frente a la crisis de los cuidados. El impacto de la pandemia en hogares con niñas, niños y adolescentes a cargo de mujeres. Documento elaborado por la Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género y UNICEF, sobre la base de un reporte de investigación realizado por Roxana Maurizio y Mora Straschnoy. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) - Ministerio de Economía de la República Argentina, mayo de 2021.

2 / Desafíos de las políticas públicas frente a la crisis de los cuidados. El impacto de la pandemia en hogares con niñas, niños y adolescentes a cargo de mujeres.



la crisis, el ofrecimiento en Educación con relación a la beca alimentaria, (que en tiempos de presencialidad consta de almuerzo o refrigerio y desayuno) consistió en la entrega de bolsones de comida. Además, la decisión tomada para su distribución fue, como mínimo, muy controvertida. Las y los docentes fueron convocados a dicha tarea sin contar con capacitación previa en la manipulación de alimentos ni recibir la vacuna contra el Coronavirus.

Desde la UTE junto a otras organizaciones se pidió la entrega de tarjetas con el monto necesario para que cada familia compre sus propios alimentos para evitar el traslado y exposición de las conducciones escolares. La propuesta fue desoída. A pesar de ello, y sabiendo de la necesidad social, cada escuela organizó la entrega con amorosidad y compromiso.

Lamentablemente fueron numerosos los malos tratos recibidos por parte de la Ministra de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entre ellos, se manifestó en forma hostil y ofensiva al conjunto de la docencia, sugiriendo que nuestras demandas, que consistían en elementos de protección básicos, eran exageradas.

Cambios y permanencias que posibilitaron transitar el año de aislamiento

La Secretaría de Salud de la Unión de Trabajadores de la Educación cuenta desde el año 2012, con un equipo de salud laboral que se encarga de abordar las dificultades de las/os docentes en lo relativo a los requerimientos de licencias y atención médica laboral.

En el grupo contábamos en ese entonces con 14 compañeras/os pertenecientes a diferentes áreas y modalidades que aportaban sus experiencias y

saberes desde los recorridos transitados por cada uno/a, pero la irrupción que provocó el aislamiento obligado por el avance de la pandemia, desarticuló la organización y la modalidad de atención cotidiana establecida hasta ese momento.

En la nueva realidad, el equipo de la Secretaría sufrió un proceso de desgranamiento provocado por el distanciamiento obligatorio y la incertidumbre del desconocimiento sobre el tiempo que llevaría volver a los encuentros habituales.

Sin embargo, las y los docentes accionaron ante las necesidades surgidas por las restricciones del ASPO, convirtiendo sus casas en el aula, sus celulares y computadoras en un ancla de contención para algunos de sus estudiantes. Para la mayoría, esos dispositivos se convirtieron en pizarrones, cuadernos, boletines y abrazos.

La vida pública se mezcló con la privada, se vio vulnerado el derecho a la intimidad, los tiempos laborales se tornaron imprecisos y las problemáticas de los educandos se instalaron en el medio de la vida de nuestros compañeros/as. Cada docente desempeñó sus actividades a través de sus propios instrumentos digitales, en muchos casos compartidos con los hijos/as en edad escolar y utilizando su propia conexión para el trabajo. Se desdibujaron los derechos de los trabajadores ya que no fuimos considerados trabajadores remotos.

En esta nueva realidad donde no existieron los horarios de entrada-salida, recreos, registros diarios, juegos en el patio o la autonomía del estar en el grado por parte de los niños y niñas sin sus familias, se desvanecía el encuadre organizativo. Ante los nuevos acontecimientos, con voluntad los compañeros/as se largaron a la travesía de continuar el lazo con

sus estudiantes utilizando múltiples y variadas herramientas que se gestionaron con compromiso, profesionalismo y disposición.

Por su lado, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue presentando protocolos y disposiciones con el fin de reglamentar las problemáticas emergentes luego de que los y las trabajadores/as abordaban y encontraban diferentes formas de contener y solucionar los conflictos. Dichos conflictos, todos nuevos, obviamente por la situación de cuarentena (falta de internet, falta de dispositivos, entrega de material fotocopiado a aquellos alumnos que no se conectaban, formas de recibir documentación necesaria para inscripciones o becas, entre otras), eran resueltos como cada institución consideraba, y proponía solucionar la urgencia.

A veces coincidió la manera de resolución implementada en cada caso con la norma posteriormente reglamentada y otras veces no, provocando a la realidad que se vivía, una suma de desgano y angustias. Así las cosas, el gobierno esperaba ante cada problemática que los trabajadores actuaran y resolverían y, luego, planteaba normativa que en ocasiones no coincidía en la resolución ya propuesta. Siempre atrás de la zanahoria.

En la misma línea de acción, el gobierno porteño durante la pandemia implementó una nueva modalidad de justificación de licencias online llamada Mi Auto-gestión, que es una aplicación donde el empleado se hace responsable del trámite de su propia licencia, transitando la enfermedad y con su conexión particular.

A pesar de las restricciones estructurales y del contexto imperante logramos aprender de nuestra realidad y habilitar espacios de escucha sumamente

necesarios en tiempo de crisis. Sostuvimos y ejercitamos valores como la empatía y el respeto por los propios derechos y los del otro, invitamos a ejercitar tiempos para repensar nuestras prácticas rescatando la pasión por la cual decidimos continuar siendo docentes.

Hacia la presencialidad plena de 2021

La realidad del encierro promovió entornos precarios con jornadas de trabajo excedentes y sumamente tensionantes como para cumplir con las exigencias impuestas, generando afecciones a la salud mental³.

Resulta evidente que la conciliación entre las responsabilidades familiares, de cuidado y el trabajo, fue particularmente compleja, agravándose en aquellos hogares donde además se debía atender a niños o adolescentes y a adultos mayores.

Con relación al cierre presencial de escuelas y el trabajo remoto, Argentina fue uno de los países con mayor temporalidad de dicha medida. Según un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), aproximadamente 214 millones de estudiantes perdieron, en todo el mundo, al menos tres trimestres de instrucción presencial. De ellos, 168 millones se vieron afectados por una pérdida casi total del tiempo anual de instrucción presencial. Además, los países con los cierres más prolongados resultaron ser aquellos que tuvieron una prevalencia menor de niñas y niños con conexión fija a Internet en el hogar, como en el caso de Argentina. El cierre físico de las escuelas tuvo

efectos sobre nuestros estudiantes, en especial sobre los más vulnerables, profundizando la brecha entre aquellos que tienen posibilidades y los que no⁴.

A pesar de todo lo expuesto, analizando los datos más crudamente, si bien en el cotidiano se vivían las consecuencias anteriormente mencionadas, se infiere la aplicación oportuna de políticas de cuidado del Gobierno Nacional⁵. Norteamérica, quien lidera a los países que utilizaron cierres parciales, lleva estadísticamente 753.749 muertes a causa de la pandemia, mientras que Argentina 115.796 (datos a octubre 2021)⁶.

Derecho a ser escuchados

En el devenir del trabajo del equipo de salud laboral de UTE fuimos revalidando los lazos de confianza entre los compañeros y compañeras, aprendiendo de las nuevas realidades codo a codo, encontrándonos en continuos conversatorios virtuales que permitieron un avance en el acuerdo de nodos irrenunciables que sostiene y sostuvo permanentemente el sindicato, con relación a la solidaridad, a la dignidad, a la igualdad de oportunidades y a la validación de relaciones sociales que no reproduzcan la subalternidad⁷.

Era necesario y urgente que las/los trabajadoras seamos escuchados y escuchemos señales de entendimiento y acompañamiento ante la desorganización y la sensación de soledad y desamparo que vivimos y que desbordaba el ámbito de la vida privada.

3 / En un artículo de "Le Monde Diplomatique" José Natanson nos hace pensar en el impacto emocional de la pandemia informando que la Asociación Argentina de Psiquiatría advirtió sobre el aumento de suicidios debido al confinamiento o a la angustia, ansiedad y depresión que desencadenaron los procesos de duelo.

4 / UNICEF "COVID-19 y Cierre de Escuelas: Un año de educación interrumpida" en base a UNESCO "Global monitoring of school closures caused by COVID-19", Marzo de 2021. Disponible en: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

5 / Según José Natanson en Argentina "(...) no hubo revolución social, en gran medida por los programas de emergencia desplegados por el gobierno y el rol pacificador de los movimientos sociales...".

6 / Datos extraídos de: <https://es.statista.com>

7 / XXVI Congreso Pedagógico-diálogos y reflexiones pedagógicas en el centenario de Paulo Freire. Conversatorio desarrollado 14/09/2021.



Junto a la comunidad educativa construimos el mapa de riesgo de los edificios escolares de la Ciudad.

Familias, cooperadorxs, delegadxs de salud laboral, auxiliares, camarerxs, cocinerxs, vecinxs.

Sumate completando el formulario.

La información la relevamos entre todxs.



Desde la UTE atendimos telefónicamente y a través de las plataformas informáticas en forma continua. El promedio fue entre setenta y cien consultas docentes semanales aproximadamente, las cuales fuimos registrando para poder llevar un seguimiento atento y responsable.

Las temáticas abarcaron desde la necesidad de resolver una mínima organización familiar (como por ejemplo, encontrar formas de compartir las clases de sus hijos/as y a la vez dictar las suyas, ya que en la mayoría de los hogares sólo había una computadora), hasta la pregunta preocupante de algunos docentes de si era posible pedir licencia por cuidado, teniendo alguno de sus niños/as enfermo cuando su trabajo se desarrollaba en el hogar.

En esos tiempos medicina laboral cerró las puertas y la atención, provocando incertidumbre a los docentes que venían cursando una licencia por enfermedad previa, como a aquellos que se enfermaban. Además, el Ministerio de Educación no indicaba claramente los pasos administrativos necesarios para regularizar los días otorgados por el médico tratante. En este contexto, nuestra acción sindical consistió no sólo en acompañar a la compañera/o, sino en exigir enérgicamente la reparación de la situación de vulneración de algún derecho, o en encontrar la solución concreta a la problemática de las y los docentes afectados.

El camino siempre es colectivo

El hecho traumático provocado por la pandemia nos atravesó a cada uno y a todos. Aprendimos a pensar con creatividad y espontaneidad, poniéndonos en el lugar del otro y recreando las propias experiencias. Nos centramos en cada compañero/a, en su relato y sus emociones, y desde ese punto de partida acom-

pañamos a circunscribir la problemática para abordar las acciones a realizar. Los regulares intercambios grupales sirvieron para repasar la construcción de un protagonismo colectivo.

A partir de la escucha de la palabra de miles de docentes, trabajadores/as de la educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en concordancia con la situación del país recabada por CTERA, se concluye sobre la necesidad de abordar la lucha de algunas problemáticas principales, encontrando en ciertos casos, respuestas más prontamente que en otras. En este sentido los ejes prioritarios que comprendieron nuestra disputa y que se presentaron como desafíos colectivos contemplaron:

- La sobreexigencia que demanda realizar el trabajo superponiéndose con las cuestiones domésticas y sin un acompañamiento de actualización de derechos en la organización del trabajo por parte del gobierno porteño.
- La falta de recursos materiales, desde sillas ergonómicas hasta el uso simultáneo y compartido de las personas que comparten las herramientas virtuales en el hogar.
- La falta de políticas públicas en la ciudad de Buenos Aires que ayuden a los/las estudiantes para poder sostener las comunicaciones necesarias y no perder el contacto pedagógico.
- La falta del reconocimiento de las enfermedades mentales que provocaba la situación ya mencionada.
- La falta de reconocimiento de los accidentes como accidentes de trabajo que se producían en el hogar.

Vemos necesario profundizar en una política integral de cuidados, que garantice condiciones dignas de trabajo y contemple las desigualdades de género que limitan posibilidades de desarrollo personal y profesional.

En tiempos donde el capitalismo se apropia de nuestras seguridades (recordemos frases como “...*debemos crear argentinos capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla...*”, de Bullrich) y vacía de contenido las construcciones colectivas, donde nuestra valía “es” en cuanto “producís”, compartir y sostener un lugar con otros/as se convierte en un espacio de diálogo transformador y de crecimiento.

Para finalizar, comparto la idea expresada por la Junta Ejecutiva de CTERA que plantea la participación y el sostenimiento de consensos para garantizar los derechos laborales y la salud de los trabajadores/as haciendo imprescindible el posicionamiento activo y militante de cada uno de nosotros/as.

Ser garantes de los acuerdos conquistados y constructores de aquellos derechos por conquistar colectivamente. //



Lxs docentes de la UTE volvimos a las calles en la nro. 30 Marcha del Orgullo. Bajo el lema «Somos Comunidad, Somos Orgullo, Somos Lucha» celebramos estos 30 años de resistencia y la ampliación de derechos para la comunidad LGBTIQ+, y reafirmamos nuestro compromiso como docentes en la construcción de una educación que garantice todos los derechos, que tenga perspectiva de géneros y diversidades y sea inclusiva.

■ 7 de noviembre de 2021

Palabras Clave

ESI.

Literatura infantil.

Perspectiva de género.

Libertad.

Transformación de violencias
y conflictos.

Educación Primaria // Bibliotecas //

Conociendo a Ramón

Identidad de género y acompañamiento escolar

SILVIA MABEL DENEKA*



Silvia Mabel Deneka

Introducción

Las bibliotecas escolares están presentes a lo largo de toda la vida escolar de los alumnos, desde los primeros años hasta que terminan la primaria y contribuyen activamente a su socialización, bien a través de los recursos documentales que aportan, de los servicios que brindan, como de sus espacios de encuentro. La biblioteca escolar desempeña un importante papel como espacio lúdico y como lugar de encuentro, lo cual es especialmente importante en comunidades donde algunos varones y niñas no tendrán acceso a distintos materiales, sino solo a través de estas bibliotecas.

El compromiso de las bibliotecas con la sociedad está explícito en su misión: brindan acceso al conocimiento, la información y las obras de la imaginación, por eso desde la biblioteca se logra llegar al acceso en igualdad de condiciones y justicia a los bienes culturales, a la información, a la sensibilización y concientización respecto de la desigualdad entre hombres y mujeres y las relaciones de poder entre géneros. Como dice Eleonor Faur (2008): “La biblioteca busca caminos que tiendan a la comunicación con perspectiva de género y de derechos humanos”.

El presente trabajo intenta analizar y potenciar la perspectiva de género en las infancias, reflexionando en la escuela y desde la biblioteca con todos los materiales que encontramos en ella: libros, enciclopedias y búsqueda adecuada de información en internet, permitiendo resignificar los parámetros sociales en los que el lector está inmerso y ampliar su propio conocimiento. Los libros de literatura, como la información obtenida de diversas formas, permiten generar un pensamiento reflexivo y disfrutar a la vez de las obras literarias.

Repensar nuestras bibliotecas con perspectiva de género

Desde la biblioteca se utiliza el espacio valioso al servicio de los alumnos, alumnas y de todos los docentes tanto para trabajar educación sexual integral u otros temas de literatura y búsqueda de información. “Representa lo que se ha dado en llamar ‘el salón de la comunidad’. El uso de la biblioteca para efectuar investigaciones y para encontrar información útil para la instrucción y los intereses recreativos de sus usuarios lleva a estos a entablar contactos informales con otros miembros de la comunidad.” (IFLA, 2001)

* Maestra Bibliotecaria de Nivel Primario.

La biblioteca escolar es un lugar para que los niños y niñas encuentren un espacio diferente al del aula para realizar investigaciones, para sentirse cómodos y con gran libertad sabiendo que es un espacio abierto al intercambio de ideas y pensamientos con sus compañeros. Libertad para elegir el libro que le guste, ya sea de ciencia ficción, de amor, historietas, policiales, etc.

Es muy agradable ver a los niños o niñas elegir el libro de su agrado. Lo llevan con tanta alegría y satisfacción que es un placer verlos.

En esta ponencia me propongo presentar la problemática que surgió en la escuela sobre el cambio físico, de actitud y de nombre de un alumno de la institución escolar. Explicar cómo actuó la institución y todos los que la integramos para llevar a cabo el trabajo de comprensión y aceptación del grado al cual concurrió este alumno. Quiero compartir todo lo trabajado desde la biblioteca como puente para inicio y desarrollo de un tema en el cual todavía en la actualidad se siguen aceptando dictámenes ancestrales. Esto dificulta dichas transformaciones al tener cantidad de contradicciones presentes en los discursos y en la práctica.

Mi motivación para presentar esta ponencia es que en la escuela de la tarde soy referente de ESI. Me propongo contarles cómo trabajamos con todo el grado con un caso de perspectiva de género.

Los contenidos trabajados son: perspectiva de género; lenguaje inclusivo; visibilizar la transexualidad en la niñez; propiciar el desarrollo de infancias libres de estereotipos; el derecho a la diferencia, la individualidad y la autonomía. Para ello, leímos distintos materiales: *Guía para una comunicación de perspectiva de género* del Ministerio de las Mujeres, *Perspectiva de género*. Experiencias interdisciplinarias de intervención e investigación de Marcela País Andrade y *Perspectiva de género ¿De qué hablamos cuando hablamos de perspectiva de género?* de Liliana Hendel

¿Quién es Ramón?

Eugenia era una alumna de séptimo grado que no se sentía cómoda con su cuerpo, ni con las actitudes que son femeninas. Era una niña de doce años muy callada. En ese año tenía el cabello muy largo y con ondas de color amarillo natural.

¿Por qué se identificó Eugenia con la teleserie “Cien días para enamorarse”?

La telenovela que se emitió por Telefe, “Cien días para enamorarse” abordó varios temas como la inclusión, el acoso escolar y callejero, la transexualidad, la diversidad en la composición de familias, la homosexualidad, el divorcio y separación de parejas cuando son relaciones tóxicas, drogas y alcohol, noviazgo adolescente, y muchas otras cuestiones. También trató por primera vez en una ficción la decisión de cambiar de género y todo lo que implica este cambio acompañado por su familia.

A partir de ver esta telenovela, Eugenia comenzó a usar una gorra para ocultar su cabello largo, prendas holgadas y constantemente se cubría los pechos con estas prendas. También llamó la atención por el uso de un buzo abrigado y grande que usaba en verano y en invierno.

En agosto cuando volvimos del receso escolar se cortó el cabello muy cortito.

Dialogó con los directivos porque quería que cambien el nombre que figura en su DNI por otro que ella misma eligió.

“La representación de lo trans implica una complejidad mayor si tenemos en cuenta que escapa a las posiciones de varón/mujer como categorías de inteligibilidad para los géneros en una sociedad heterocentrada como la nuestra. Tanto es así que cuando los niños deben nombrarse a sí mismos, no saben cómo hacerlo. Eligen la expresión “niña-niño” y lo interesante del cuento es que permite ver, en esa



Convenio de colaboración y cooperación entre UTE y UNIPE. La Secretaría de Educación de la Unión de Trabajadores de la Educación y la Universidad Pedagógica Nacional suscribieron un convenio para coordinar propuestas académicas, científicas y técnicas de cada institución, realizar actividades institucionales y que los docentes afiliados al sindicato tengan beneficios para cursar carreras de grado y posgrado.

■ 24 de agosto de 2021

construcción, la lucha por la representación de sus identidades”. (Larralde, 2014)

¿Qué actitud tomaron los directivos?

Los directivos se reunieron con los padres y dialogaron sobre el tema.

También se pidió material para comprar acerca del tema.

¿Qué textos trabajar con los alumnos en biblioteca?

Trabajamos desde la biblioteca sobre la Ley N° 26.743 de “Identidad de Género”, que fue sancionada el 9 de mayo de 2012.

Esta “Ley de Identidad de Género” establece el derecho de toda persona al reconocimiento de su identidad de género y a ser tratada conforme su autopercepción y la correspondiente obligación de llamar a las personas por su género autopercebido, sin necesitar ninguna modificación registral para hacerlo. La ley 26.743 de Identidad de Género establece el derecho de las personas a ser llamadas con el nombre de pila elegido y a que se respete su identidad de género autopercebida, interpelando una mirada binaria de la identidad (varón/mujer) para reemplazarla por una que dé cuenta de las múltiples identidades de género.

También con el material “Guía para una comunicación con perspectiva de género” donde se habla de Identidad de Género y materiales sobre Perspectiva de género.

En relación a un texto literario se trabaja con “La sombra de Julia/ Julia en sombras”. En este libro trata de las infancias libres de estereotipos; también que los géneros puedan ser vividos con mayor libertad y con menos presiones. Muestra a una niña a la que no le gusta peinarse ni jugar con juguetes nor-

malmente diseñados para niñas, sino todo lo contrario. La familia no la acompaña, solo la retan y no aceptan su forma de ser. Cuando se mira al espejo se ve como niño, se asusta y hace cosas diferentes para desaparecer.

Tenemos que tener en cuenta que cada niño o niña tiene necesidades y deseos diversos. *La historia de Julia: La niña que tenía sombra de niño* es uno de los pocos cuentos infantiles modernos que aborda la posibilidad de trascender los límites de un mundo dividido en femenino y masculino. A casi 40 años de su aparición, sigue generando lecturas y es un acercamiento desde la imaginación hacia la realidad de tantas niñas y niños trans. Y también de los que no lo son.

¿Cómo lo tomaron sus compañeros este cambio?

Todos los viernes se realizaba una Asamblea de Grado.

Elle pudo expresar en la escuela frente a sus compañeros que no se sentía mujer sino varón. Paso de llamarse Eugenia a Ramón (Este nombre esta cambiado para proteger su identidad)

Toda esto fue aceptado por la comunidad educativa.

¿Qué pasó con el resto de la comunidad educativa?

Los alumnos la miraban de forma extraña y muchos le cuestionaban por el cambio tan llamativo. A elle no le afectaba que la miren de forma rara porque ya el tema se había tratado en su grado.

Cuando le entregaron el premio del segundo lugar sobre el tema de la composición de San Martín, la nombraron como Ramón. Todos los que no estaban en séptimo grado se preguntaban ¿quién es Ramón? Cuando paso al frente a recibir el premio, los niños

decían “ah, es Eugenia, se equivocaron de nombre”.

Conclusión

“Una biblioteca no es un lujo, sino una de las necesidades de la vida.”

Henry Ward Beecher

El trabajo del personal bibliotecario supone muchas cosas más de las que alguna vez podríamos pensar. La sociedad está en constante cambio y evolución, por eso en la biblioteca debemos tener diferentes materiales actualizados para afrontar cambios radicales en la sociedad. Para ayudar a todos los niños o niñas a afrontar este cambio en forma sencilla y lo más natural posible.

Con la ayuda de los materiales proporcionados por la biblioteca y el análisis de los mismos se pudo trabajar con todos los alumnos de séptimo grado para poder acompañar y entender lo que estaba pasando a su compañere. También elle pudo expresar lo que sentía libremente sin ser juzgada e identificada como diferente.

“Existe mucha literatura infantil donde sus protagonistas rompen con roles y estereotipos de género, donde encontramos a princesas que luchan y se defienden, a chicos que lloran y muestran libremente sus sentimientos” (Eva Morales, 2018)

Es preciso estar atentos y atentas. El espacio que posee la Biblioteca Escolar ofrece herramientas tan necesarias como apreciadas por quienes defendemos los derechos de nuestras niñeces. Hallar los momentos, proponer lecturas, debates, juegos puede ser el comienzo de algo muy bueno que pueda sucederle a quienes necesitan de nuestra mirada, del enfoque pedagógico, didáctico, humano, diverso.

En este caso en particular ofrecí el libro de Julia porque me pareció el más adecuado para trabajar el tema y así ayudar a comprender lo que estaba pasando a esta compañera.

Elegir el material apropiado ayuda a que la información que se necesite, aclare dudas y se pueda trabajar mejor. Fue muy productiva la lectura y el trabajo que realicé con séptimo grado porque aceptaron a la compañera y la acompañaron en todo momento.

Ninguno de los niños se burló, sino que le preguntaban qué sentía y cómo podían ayudarlo.

El trabajo me trajo mucha satisfacción porque a través de un texto apropiado se puede trabajar diferentes temas y ayudar a que los niños tomen diferentes actitudes positivas frente a un tema que es nuevo para ellos. También que lleven la información a las familias para que entre todos podamos aceptar las diferencias de niños y niñas y dejar atrás todos los estereotipos fijados por la sociedad machista. //



Ilustración de Anne Bozellec para el libro *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño* escrito por Christian Briel.



Referencias bibliográficas

- Faur, Eleonor (2008). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo
- Hendel, Liliana (2017). *Perspectiva de género. ¿De qué hablamos cuando hablamos de perspectiva de género?* En Comunicación, infancia y adolescencia: Guías para periodistas. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
- IFLA (2001). Directrices IFLA UNESCO para el desarrollo de bibliotecas públicas. Disponible en <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/archive/the-public-library-service/pg01-s.pdf>
- Larralde, Gabriela (2014). "La sombra que habla", Página 12, Suplemento Soy, 9/5/2014. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-3427-2014-05-09.html>
- Ministerio de Educación. Jornada Nacional Educar en Igualdad (2020): prevención y erradicación de la violencia de género: orientaciones para las instituciones educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión. Bogotá: PNUD
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. Argentina (2019). (Re)Nombrar: Guía para una comunicación con perspectiva de género.
- Morales Gómez, Eva (2018). *Entrevista en educaweb*. Disponible en: <https://www.educaweb.com/noticia/2018/06/26/trabajar-igualdad-genero-infancia-previene-discriminacion-acoso-18507/>
- País Andrade, Marcela (2020). *Perspectiva de género. Experiencias interdisciplinarias de intervención e investigación*. Buenos Aires: Ciccus

Palabras Clave

Maestra Acompañante
de Trayectorias Escolares (M.A.T.E.).

Derecho a escribir.

Trabajo en red.

Proyectos comunes, comunidades y
colectivos.

Educación Primaria

MIRAR NUESTRAS PRÁCTICAS Y CONSTRUIR OPORTUNIDADES DE ENSEÑANZA PARA TODXS

M. VALERIA FREGA*



M. Valeria Frega

Introducción

La convocatoria al XXVI Congreso Pedagógico 2021 de UTE-CTERA nos invita a reflexionar: *“Un docente que escribe es un docente que se apropia de su derecho a escribir y su derecho a ser escuchado. Se apropia del vacío que se impone en estos tiempos de pérdidas crueles, y lo convierte en motor y lucha, resistencia de las letras enlazadas.”*

Me siento convocada a escribir y a enlazar mis prácticas docentes, a recuperar preguntas que acompañan experiencias desde el trabajo docente y por tanto relacionadas con prácticas colectivas, tradiciones pedagógicas y contextos como maestra de nivel Primario en una escuela de gestión pública, de turno completo en el barrio de Villa Devoto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Al interior de nuestras comunidades educativas necesitamos promover espacios de diálogo que pongan en juego el

debate sobre las condiciones edilicias, recursos materiales y propuestas pedagógicas para que nuestros estudiantxs construyan aprendizajes relevantes y significativos. Esto es urgente y necesario.

Construimos espacios para dar lugar a nuestras preguntas, dar tiempo para compartir reflexiones y apropiarnos de proyectos colectivos. Las preguntas que necesitamos hacernos como parte del territorio que habitamos: ¿Fomentamos espacios donde se analicen y se pongan en discusión diversas situaciones que vivimos diariamente? ¿Acordamos tiempos para detenernos y construir con otros una práctica reflexiva que incluya a todos y nos haga mejores?

Queremos rebelarnos con preguntas y con modos de hacer en forma colectiva frente a realidades diversas, necesitamos sentirnos protagonistas de la acción transformadora que nos define como educadores y que nos sostiene como agentes transformadores de la realidad. El camino se construye colectivamente.

* Maestra de Nivel Primario en una escuela de gestión pública en el barrio de Villa Devoto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Entre la planificación y la acción

“El mundo no es. El mundo está siendo.”
(Freire, 1996:73)

Podemos resignificar la idea de Freire de vernos a nosotrxs mismxs como profesionales idónexs, pues es en la competencia que se organiza políticamente donde tal vez radica la fuerza de los educadorxs.

Como Maestra Acompañante de Trayectorias Escolares (M.A.T.E) tengo el enorme desafío de generar puentes para acercar a lxs estudiantxs con trayectorias diversas al interior de los grupos a los cuales pertenecen. Es mi función optimizar las oportunidades de enseñanza, de acompañamiento y de orientación con el fin de incluir a lxs niñxs en los espacios escolares mejorando sus procesos de aprendizaje. Para fortalecer y asegurar las trayectorias educativas es necesario lograr acuerdos con los equipos directivxs y maestros. Por eso, trabajamos en pareja pedagógica en el marco de secuencias didácticas y proyectos que cada grado planifica en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje.

Durante el año 2021 llevamos adelante un “Taller de operaciones” y el “Taller de escritura” para primer ciclo. Juntxs elaboramos proyectos y secuencias pedagógicas teniendo en cuenta los diversos puntos de partida de lxs niñxs y utilizamos materiales de apoyo como los que ofrece el programa socio-educativo M+M. Acordamos agrupamientos flexibles y grupos de trabajo focalizado para lograr el aprendizaje de contenidos prioritarios orientados de manera adecuada. Sistematizamos los encuentros y los institucionalizamos con el fin de construir alternativas de intercambio. Se trata de garantizar a cada estudiantx *el derecho a la promoción acompañada*; diseñando actividades y recursos específicos para cada niñx, de manera particular, individualizada y continua.

La participación en las reuniones de cada ciclo es funda-

mental para definir colectivamente cómo y por dónde continuar, evaluar, definir, construir nuevos acuerdos. Es un desafío que nos invita a pensar en comunidad y en nuestro territorio... Las familias son clave para fortalecer los vínculos que nutren los acompañamientos y tienen que ser convocadas para estar informadas y participar activamente junto a nosotrxs, por eso llamamos por teléfono, insistimos en la necesidad de los encuentros presenciales, escribimos notas para compartir avances y logros de lxs niñxs con el fin de acercar nuestras experiencias y sostener el vínculo.

El rol M.A.T.E. adquiere fuerza en el intercambio con los otros roles de la comunidad educativa. Es un dispositivo pensado para ayudar y acompañar, que entiende las aulas como heterogéneas y flexibles. Con la pandemia la diversidad de trayectorias educativas se hizo más visible y la construcción de propuestas pedagógicas diferentes y amplias se convirtió en una necesidad y en un derecho de nuestrxs niñxs.

Para valorar lo que lxs niñxs aprenden en términos de progresos, se prevé la inclusión de situaciones relevando los puntos de partida, identificando los avances a través de situaciones planificadas y el acompañamiento de cada estudiante.

Cuando se pueden lograr los acuerdos y se llevan adelante los dispositivos de inclusión y acompañamiento, los resultados se hacen evidentes. Lxs estudiantes comienzan a sentirse parte de su aula y de la escuela al igual que sus familias. Entonces, partiendo de lugares distintos pero con objetivos compartidos, se va logrando tejer una red comunitaria donde entramos todes, y todes somos necesarixs e importantxs.

El ausentismo y el desgano comienzan a transformarse en continuidad y entusiasmo. No desaparecen las adversidades, pero nos juntamos para sortearlas. En palabras de Freire: “*Como educadoras y educadores somos políticos, hace-*



mos política al hacer educación. Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos” (Freire, 1993, p:114).

En ese sentido y en el contexto actual, buscamos un espacio común con compañeros de trabajo para iniciar debates que interpelen las formas rígidas de organización escolar correspondientes a un modelo escolar homogeneizador; nos hace sentirnos más próximos esa “rabia justa” que protesta contra injusticias, explotaciones y violencias como dice Freire.

Construir escuelas en las que todxs puedan aprender. El doctor José Batista destacó la idea freireana de que la educación es un proceso colectivo que ocurre desde el nacimiento y continúa a lo largo de la vida. “Nos educamos en el propio acto de educar”, afirmó. La educación constante o continua responde al principio de Freire que nos señala como seres inacabados, inconclusos. Advierte otros elementos en la obra de Freire que coinciden con los planteamientos del Movimiento Pedagógico: la defensa de una escuela pública gratuita, laica y socialmente referenciada, el reconocimiento de los derechos del trabajo, la valorización de la labor docente y la solidaridad entre los pueblos.

Una escuela socialmente referenciada es una escuela abierta a su comunidad y a su territorio que alberga a las infancias y adolecentes involucradas. Nos organizamos durante el confinamiento para llevar bolsones de comida a las familias más afectadas por la pandemia pensando recursos y estrategias para alfabetizar con más fuerza, porque creemos en la acción transformadora de la palabra y la imaginación hecha por todxs y en constante hacer.

En una sociedad atravesada por una pandemia y las

inequidades que esta tragedia deja al descubierto, la escuela pasa a ser el “chivo expiatorio” de los intereses de la derecha neoliberal que despliega al máximo sus estrategias para adquirir más poder. Fuimos y somos testigos y víctimas de la manipulación perversa que se hace de la presencialidad y de la institución escolar como medio para sus intereses económicos y sus ansias de dominación absoluta. Cabe posicionarnos en esta dinámica como sujetos críticos y empoderados para preguntarnos dónde quedamos como educadores y dónde quedan lxs educandos en medio de tanto interés ajeno.

Recuperamos las palabras del compañero Federico Cáceres en el programa de radio “Certezas de a pie” en el marco del XXV Congreso Pedagógico de UTE y en la presentación de su ponencia “(Con)mover la enseñanza”. Es preciso creer en la importancia de los colectivos y de la lucha de los pueblos para evitar amoldarse y acostumbrarse a las desigualdades y a las injusticias porque eso resultaría la derrota de los pueblos. En el transcurso de los momentos más duros de la pandemia quedó en evidencia la marcada tendencia del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de incitarnos a perder la sensibilidad naturalizando la muerte de compañerxs por COVID-19, docentes que se expusieron a una presencialidad descuidada y sin vacunas. Como Freire manifiesta, es necesario, absolutamente necesario, que el saber de las minorías dominantes no prohíba, no asfixie, no castre el crecer de las inmensas mayorías dominadas.

Será necesario pensar y repensar un accionar pedagógico frente a la falta de continuidad por ausentismo, la escasa participación de nuestros estudiantes, la falta de materiales, las propuestas de enseñanza que llegan a pocos, los espacios, los modos de agruparnos, las condiciones didácticas, etc. Es un tiempo de pensar un proyecto escuela situado des-

de del actual territorio que se nos presenta.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece en el artículo 8° que: “la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. Muchos de los valores fundamentales planteados en este artículo se encuentran en las ideas analizadas por Freire, como las exigencias a quien pretende enseñar, el posicionamiento como profesor crítico y responsable, en el concepto de formación permanente, en la rabia justa frente a las injusticias, contra las deslealtades, el desamor, la explotación y la violencia.

En definitiva, cuando asumimos las aulas como espacios heterogéneos y respetamos cada trayectoria educativa como un proceso, contribuimos a la formación integral del sujeto en los valores de una sociedad justa, equitativa, inclusiva, participativa y democrática.

Asumirnos para transformarnos

Parte de las respuestas a los interrogantes planteados al comienzo, pueden encontrarse en las acciones pedagógicas, creativas y sociales de miles de docentes de las diferentes regiones del país. Pusimos y ponemos en marcha de manera espontánea y comprometida diferentes mecanismos y dispositivos para encontrar y vincular a nustrxs estudiantes en medio de la pandemia y en un clima de incertidumbre mundial. Desde ir a visitarlos para acercar alimentos, libros y actividades. Pasando por grabar videos; concretar encuentros virtuales y realizar llamadas

telefónicas. Salimos a abrir las escuelas para entregar computadoras a las familias. Redactamos *mails* solicitando computadoras, para que las familias puedan enviarlos al Gobierno de la ciudad. Compramos datos para dárselos a lxs niños que necesitaban internet. Trabajamos sin horarios para responder a las demandas. Digitalizamos libros y grabamos cuentos. Luchamos contra diversas adversidades, como la falta de equipos y conectividad. Pudimos gestar proyectos institucionales, como fue armar un blog repleto de información importante y accesible a la comunidad. Armar grupos de difusión y de familias. Fue con eso y desde ahí que aparecieron formas nuevas para crear lazos y seguir construyendo conocimientos, a pesar de todo y con toda la realidad a cuestas.

La pandemia nos acercó a les estudiantes y a las familias de otro modo, mucho más próximo y profundo. Los lazos construidos son el símbolo de la lucha y la resistencia.

La experiencia de sabernos red y entramado social potencia nuevos acuerdos y proyectos para la comunidad educativa. Proyectos superadores y tendientes a resolver problemas al interior de las escuelas y también hacia afuera. Perder el miedo y animarxns a salir del confinamiento de las ideas y prácticas obsoletas que detienen los avances en general y en particular. La inmensa tarea desplegada para fortalecer los vínculos afectivos fue determinante y mostró la cara más humana y sensible de nuestra profesión: tantxs niñxs siendo sostenidos emocionalmente por encuentros virtuales, mensajes, *mails* y videollamadas; el corrimiento de los límites de la privacidad con el afán de contener y acompañar a nuestrxs estudiantxs. Como Freire hace referencia, es primordial una democracia que finalmente persiga la superación de los niveles de injusticia y de irresponsabilidad del capitalismo.

La comunidad educativa no solo gestó los proyectos y los llevó a cabo, sino que también pudo encontrar y construir los medios para socializar los trabajos y las experiencias

con colegas de diferentes lugares. Hemos compartido materiales y recursos en clave comunitaria a través de diferentes redes sociales. Asimismo, esto posibilitó encuentros y proximidades que ampliaron los horizontes de las prácticas y gestiones. Las reuniones entre colegas fueron más frecuentes y necesarias. Nos juntamxs con otrxs para pensar qué hacer y cómo hacer para que lxs estudiantes avancen en sus trayectorias educativas.

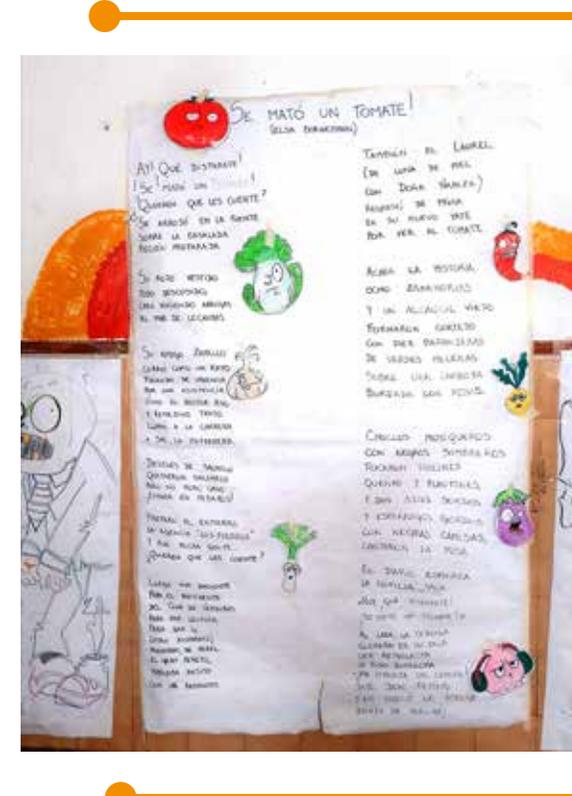
¿Tuvimos el tiempo de reconocernos subjetivamente en estas acciones solidarias y colectivas que fuimos llevando a cabo?

A modo de conclusión

Con el camino recorrido y fortalecidos en experiencias comunitarias podemos vencer miedos y cuestionar estructuras, rutinas y modos de vincularnos, y de ese modo garantizar los aprendizajes.

“Sólo en la medida en que el educando se convierta en sujeto cognoscente y se asuma como tal, tanto como el maestro también es un sujeto cognoscente, le será posible transformarse en sujeto productor del significado o del conocimiento del objeto. En esta clave de pensamiento reflexionar acerca de cuántos hechos educativos gestionamos como comunidad para transformarnos en sujetos cognoscentes podría convertirse en un medio para pensar acciones concretas que nos acerquen a este fin. Es en este movimiento dialéctico en donde enseñar y aprender se van transformando en conocer y reconocer, donde el educando va conociendo lo que aún no conoce y el educador reconociendo lo antes sabido” (Freire, 1993:143). La escuela como refugio habilitado y seguro para gestar sueños en medio de tanta desesperanza. Una vez más, les docentes haciendo escuela y sosteniendo la vida.

Las Maestras Acompañantes de Trayectorias Escolares (M.A.T.E) participamos de frecuentes capacitaciones para



reflexionar y analizar secuencias, propuestas pedagógicas y recursos que posibiliten los avances en el proceso de la adquisición del sistema de escritura y en las estrategias lectoras, como también en el Sistema de Numeración y en el bloque de Operaciones. En este sentido, se intensificaron los acompañamientos teniendo en cuenta que la cantidad de estudiantxs que necesitan del recurso es considerablemente mayor respecto de otros años. Es muy necesario contar con más recursos materiales, crear nuevos agrupamientos flexibles, organizar tareas de apoyo para recuperar saberes pertinentes.

Tenemos que restablecer la continuidad escolar de muchxs de nuestrxs estudiantes y definir en forma conjunta la secuencia de contenidos real y necesaria, partiendo de aulas heterogéneas. Será importante empoderarnos para alentar aprendizajes en la trayectoria real de cada niñx... Es nuestro desafío ofrecer una amplia selección de trayectorias educativas diversas y flexibles, y pensar y repensar los diversos formatos en los que tiene lugar la experiencia escolar sin renunciar a los aprendizajes a los que todxs tienen derecho.

Nuestro trabajo se realiza con personas en permanente proceso de búsqueda, como afirma Freire. Por tanto, como educadorxs, nuestra curiosidad y deseo tienen que estar en permanente movimiento. Habilitarnos a contar nuestras experiencias haciendo oír nuestra voz es un gran paso. Asumir nuestro derecho a escribir para ser parte.

Es a partir de lo recorrido y siendo conscientes de lo hecho y logrado, que podemos resignificar a Paulo Freire como un defensor de la autoridad que nada tiene que ver con la arrogancia y que, por el contrario, permite la confianza del maestro en sus propios saberes y convicciones, y en su capacidad de proponer otros mundos posibles. Porque la escuela no se salvó sola, se salvó y se salva entre todxs. Y se logra con todes adentro y acercando a aquellxs que están más alejadxs. Es la tarea de construir escuelas que alojen a las mayorías. Donde todxs y cada unx experimentemos la alegría, la libertad, el respeto, la esperanza y el amor.

Considerar que la lucha por una escuela más justa y democrática es constante, pelear por mantener los tiempos y espacios necesarios para que colectivamente y en comunidad logremos que el derecho a la educación sea una realidad que abarque a todxs y se concrete en términos de igualdad en las oportunidades de acceso y participación. //



Referencias bibliográficas

- Anexo - Resolución N° 1844/MEGC/17 - Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares (M.A.T.E.).
- Freire, Paulo (2011). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (2014). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Reglamento Escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2019). Resolución N° 4776/MEG/06 y modificatorias.

Palabras Clave

Educación.

Necesidades.

Derechos.

Aislamiento.

Alumnos y Docentes.

Educación Primaria

APRENDIZAJES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Desafíos para sostener la unidad pedagógica 2020 y 2021

VANINA LORENA MARTINO*



Vanina Lorena Martino

“Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador”¹

El XXVI Congreso Pedagógico “*Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública*”, nos ofrece la posibilidad de compartir nuestras experiencias y propuestas. A través de este escrito me propongo reflexionar sobre mi práctica docente, dialogar con otros escritos que hacen posible replantearnos el trabajo docente frente al contexto actual, reformular estrategias que hagan posible la defensa de la educación como derecho social.

Al iniciar el ciclo lectivo 2021 surgió la necesidad de reflexionar sobre lo que nos dejó el año anterior. Adultos, trabajadores de la educación, padres e hijos, familiares y tutores transcurrimos un año lleno de esfuerzos extraordinarios, inmersos en un contexto de protocolos y distanciamiento, nos adaptamos una y otra vez a formatos que cambiaron nuestras rutinas por completo y que llegaron para quedarse, dentro y fuera de la escuela.

Entonces, algunas de las preguntas que orientarán estas reflexiones tienden a establecer ¿qué aprendizajes nos dejó el 2020? ¿Es posible acomodarse a la nueva rutina escolar? ¿Cómo pensamos la tarea en tanto considerar los años 2020 y 2021 como una “unidad pedagógica”?

La irrupción de la pandemia y los desafíos para sostener la continuidad pedagógica

Después del año 2020 que transitamos con miedo, donde la muerte y la existencia de una enfermedad desconocida estuvieron presentes en casi todas las familias, nos levantamos día a día para seguir intentando promover aprendizajes y sostener los vínculos en un ejercicio de resiliencia ante lo nuevo, lo que irrumpió y nos interpeló pero también nos dejó muchas enseñanzas.

A lo largo del ciclo lectivo cada niño, niña y adolescente se acomodaron a modelos y planes de emergencia para prevenir contagios en la sociedad y, a la vez, a mantener una continuidad pedagógica que les permita mantener sus estudios, amistades y actividades diarias.

* Profesora de educación primaria.

1 / Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Educación bancaria. Capítulo II, pág. 61.

La situación de emergencia sanitaria pasó de ser una preocupación por la salud y por la vida, a ser una discusión constante donde la escuela como institución social cumplió con el servicio esencial y sostuvo una continuidad pedagógica para asistir a las familias constituyéndose, en palabras de Angélica Graciano, en “la gran organizadora social”².

“Comenzó de la pandemia fuera de nuestros planes, haciéndonos reinventar otra escuela”³. De este modo, se organizaron grupos de contactos en cada grado entre docentes, familias y alumnos de manera inmediata para lograr comunicarse, utilizando video llamadas, conferencias, encuentros por zoom; se ofrecieron también actividades en papel que podían pasar a retirar por la escuela ya que muchos no cuentan con un dispositivo y debían trabajar con un celular todos los integrantes de una misma familia; a su vez se realizaban las correcciones de los trabajos para asegurar la devolución.

Cada escuela realizó entrega de canastas quincenales asegurando asistencia alimentaria; los actos escolares fueron digitales, con la articulación de todas las áreas; se escucharon canciones, uso de instrumentos, juegos corporales, dramatizaciones; escuchamos novelas, danzas compartidas donde las familias decidían participar; entregamos diplomas; nos enteramos de historias que transformaron las charlas de convivencia en una red de apoyo para sostenernos entre todos y no bajar los brazos. Fuimos un equipo donde todos debíamos ganar.

Los alumnos a su vez participaron de propuestas y nuevas formas, ellos son los protagonistas del pro-

ceso de enseñanza y sus alcances a pesar de los desafíos que implicó –por ejemplo, en el caso de los primeros grados donde no había conocimientos previos de rutinas en la escuela primaria, donde el usar un cuaderno a diario, saber continuar en la hoja siguiente, iniciar la alfabetización con los otros y con un ambiente motivador fueron situaciones ausentes–. De igual manera, el pasaje de los niños de séptimo grado a la escuela secundaria se adaptó de un formato presencial a virtual de un día para otro.

Las tareas escolares tuvieron otro formato que se sostuvo en el tiempo y que cumplió con indicaciones políticas y sanitarias. Sin embargo, la imagen docente quedó expuesta a la crítica social, como expresa Juan Romero: *“este año de trabajo puso de relieve en la sociedad la complejidad de la tarea docente, es necesario capitalizar esta visibilización y tomar los mejores recursos desarrollados en este tiempo para reconfigurar estrategias buscando siempre mejorar la práctica y facilitar el aprendizaje de todos los alumnos. Es necesario dejar en claro que no alcanza con el sacrificio de los que sostenemos la escuela pública. Es imprescindible exigir una enérgica reforma que involucre mucha inversión y que apunte a la excelencia del sistema educativo”*⁴.

Entre expectativas y realidades: recorriendo nuevos caminos

En el año 2021, sin las necesidades de las infancias cubiertas y sin considerar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, el sistema educativo retoma el trabajo con la intención de continuar pedagógicamente con todos los contenidos propuestos. En

un año de elecciones políticas de medio término, la propuesta es la “presencialidad”. En efecto, hay apuro por volver a las rutinas escolares habituales previas a la pandemia y los trabajadores de la educación sentimos que se perdieron el esfuerzo y las prácticas de cuidado que defendían el derecho a la vida y la salud.

En pocas palabras, fue un año oscilante entre la presencialidad y la virtualidad ya que los numerosos contagios interrumpían generando discontinuidades pedagógicas. A pesar de esto, en medio del aumento de casos a cierta parte de la sociedad le molestaban las medidas de prevención, las reducciones horarias en los empleos o los estudios médicos que se debían realizar para detener la propagación de la pandemia debido al impacto en la economía. Todo esto generó múltiples debates políticos.

Aún sin esquemas de vacunación completos, al culminar el receso invernal se nos expone a las clases presenciales, donde la propuesta es cumplir con un protocolo sumamente difícil. Para alcanzar los contenidos prioritarios es necesario realizar recortes durante la vuelta a clases que no contemplan la diversidad, las experiencias de vida, pero es inevitable evaluar y calificar. Entonces surge la pregunta: ¿cuáles son los saberes necesarios para que en este nuevo escenario, las niñas, los niños y las y los adolescentes puedan intervenir en asuntos públicos y participar en la sociedad?⁵

- Actividades de alfabetización, donde la lectura y la escritura son centrales para la comprensión y la realización de trabajos de todas

2 / Graciano, Angélica. Apertura del XXV Congreso Pedagógico.

3 / Laurencia Bozo, Conversatorio XXV Congreso pedagógico

4 / Romero, Juan. Reinventarse para Defender el Derecho a la Educación la profesión docente y los espacios pedagógicos en tiempos de pandemia. Publicación XXV Congreso Pedagógico, pág 139.

5 / Diseño curricular para la escuela primaria, finalidades, pág. 24.

las áreas y que comienzan en primer grado, aun sin asistencia al preescolar; leer y escribir incrementando la independencia y complejidad en cada año para avanzar en este proceso hasta lograr una total alfabetización; utilizar textos variados para pasar por diferentes experiencias y adquirir conocimientos ortográficos adecuados.

- Trabajar la numeración, graduada año tras año, incluyendo operaciones básicas variadas que ayuden a resolver las situaciones que se van presentando, donde la selección del cálculo indicado requiere de un proceso de elaboración interno donde muchos conocimientos se ponen en juego y que demandan de intervenciones para llegar al resultado.
- Reconocer los seres vivos: variedad, clasificación, alimentación, desarrollo, relaciones, movilidad, cambios, desplazamientos, semejanzas y diferencias; utilización de laboratorio donde la experimentación y manipulación de instrumentos juegan un papel fundamental para sacar conclusiones finales pero que no se pueden realizar por protocolo.
- Trabajar el cuidado de la salud, donde la pandemia es la preocupación central de cada familia se opone a la idea de presencia en las escuelas y de acabar con muchos cuidados adquiridos forzosamente, así como el aguantar las ganas de ir al baño ya que hay turnos, no prender ventiladores o dejar en invierno las puertas y ventanas abiertas dejándonos puesta la campera a la hora de escribir.

El ciclo lectivo 2021 nos obliga a ofrecer una educación de calidad y nos refleja nuevas necesidades para cumplir con todo lo que se propone desde educación. Necesitamos transporte que nos lleve a la escuela y llegar a tiempo,

espacio en las aulas para mantener las distancias, higiene continua, más baños, empleos flexibles de las familias para poder retirar a los niños en diferentes horarios. Como sostiene Laura Lewin: “...Una escuela que cumpla con estas necesidades cuando el escenario es incierto, cuando pasaron muchas situaciones en el medio, será un desafío para los docentes y para cada una de las instituciones en los próximos años. En un contexto de distanciamientos, las adaptaciones a nuevos formatos cambiaron las prácticas de enseñanza por completo”⁶.

Sin previas experiencias en pandemia, sin conocer los grupos y partiendo desde un “supuesto”, continuamos el trabajo. Propusimos actividades de alfabetización, usando variados formatos. En algunos casos sin asistencia al nivel inicial, enseñamos a leer y escribir incrementando la independencia y complejidad en cada grado para avanzar en este proceso. En consecuencia, los resultados fueron variados, cada niño/a se adaptó a sus posibilidades y recursos, a la vez que se propusieron distintos formatos para que todos tengan acceso. Trasludamos nuestras aulas a cada hogar, donde el ambiente alfabetizador era el familiar, donde incluimos juguetes, muebles y utensilios personales en las diferentes propuestas. Esta vez, los nombres de familiares fueron los tomados en cuenta a la hora de leer carteles con los nombres. La participación de madres y padres en las clases hizo posible el trabajo de muchos contenidos y en ocasiones la clase implicaba la explicación hacia ellos, para que estos a su vez puedan acompañar en el proceso de alfabetización a los niños y niñas.

De este modo, logramos trabajar la numeración, a través de juegos por zoom, incluyendo operaciones básicas variadas que ayuden a resolver las situaciones que se van presentando. Las familias se sumaron a las explicaciones, en ocasiones participaron de las clases y en otras explicaron a su manera para dar les respuestas acertadas a los niños.



6 / Lewin, Laura. La nueva educación. Escuela de maestros.

Por otro lado, trabajar las ciencias sin experiencias directas fue una tarea sumamente difícil y larga utilizando la teoría y la oralidad para poder comprender, enseñar características de los seres vivos, variedad, clasificación, alimentación, desarrollo, relaciones, movilidad, cambios, desplazamientos, semejanzas y diferencias, sin utilización de laboratorio donde la experimentación y manipulación de instrumentos juegan un papel fundamental para sacar conclusiones finales. Entonces, logramos implementar la observación de láminas, videos y dibujos para comprender un poco más el mundo.

Para abordar la convivencia y la revinculación entre necesidades educativas con otras instituciones, realizamos proyectos de articulación entre niveles, donde en el caso de las visitas de séptimos grados a escuelas secundarias pese a la vuelta a la presencialidad no fue posible. En efecto, no existió una relación entre niveles, ningún alumno pudo conocer espacios, profesores y modalidades de manera presencial.

Tiempo atrás al comenzar cada año sabíamos que teníamos múltiples historias en el interior de cada aula, podíamos organizar el trabajo considerando el avance de cada niña y niño en forma individual. Hoy tenemos un interior y un exterior de cada aula, el trabajo es más inclusivo.

En el transcurso de la pandemia todos y cada uno de los contenidos sugeridos han sido trabajados pero cada niña, niño y adolescente lo acomodó a sus posibilidades; cumplimos con el desafío de definir e instalar un trabajo didáctico considerando a los alumnos en todos sus aspectos y partiendo de su contexto sociocultural⁷. Acomodamos nuestros

planes para funcionar de manera virtual y presencial, ambas formas en simultáneo. Tanto docentes, alumnos y familias aprendimos de la conectividad para continuar nuestro trabajo, pero a la hora de evaluar contenidos no parece suficiente. En ese sentido, repensar la evaluación sería un buen comienzo, superando contenidos para continuar el trabajo y entregar un boletín donde las notas no sean cerradas sino que tengan en cuenta las múltiples formas de aprender, garantizando la independencia, ofreciendo más herramientas para que cada niño continúe con sus aprendizajes más allá de la educación básica.

De igual modo, resultó necesario abordar contenidos que pudieran relacionarse con la vida cotidiana. Durante este periodo tanto docentes como alumnos se adaptaron a situaciones extremas en cuanto a organización y aprendizajes. También vivieron experiencias familiares nuevas; en algunos casos estuvieron más con sus padres y hermanos, asumieron responsabilidades y reglas, pudieron empezar a ser independientes y comprometidos con sus cosas, aprendieron a ser más maduros y trataban de superar sus dificultades. En otros casos, las situaciones no fueron alentadoras considerando la realidad en las condiciones de vida de cada familia, de aquellos hogares con carencias que es necesario considerar al momento de enseñar y evaluar porque sabemos que no hay igualdad de oportunidades.

Cada día vivíamos una escena diferente ante la ausencia de los abrazos, los besos, el riesgo de no respetar las distancias adecuadas cuando la cercanía con otra persona puede enfermarnos. Las y los adultos lo podemos racionalizar y los acompañamos con palabras, hay gestos y acciones que son tan irremplazables como necesarias.

El contexto nos lleva a plantearnos nuevas preguntas: ¿cuán fácil será para los niños, las niñas y adolescentes el esquema de clases propuesto? ¿Cómo se controla la distancia a la hora de jugar y de divertirse? ¿Qué efectos provocará en los niños, las niñas y adolescentes tener que evitar reuniones, abrazos, besos, salidas?

El derecho a divertirse y a jugar, es la fuente de desarrollo de la personalidad de cada niño, la identificación con los otros, el ayudar y compartir que venimos fomentando año tras año y que hoy tenemos que desterrar, pidiendo que no compartan útiles, que no se abracen ni presten sus materiales.

Todos los días al inicio de cada jornada presencial durante el ingreso a la escuela se indicó a cada grupo de clase que mantengan las distancias requeridas por protocolo. Podían verse niños de los primeros años quienes se sienten angustiados por ser pequeños y extrañan a sus familias sin posibilidad de ser acompañados en su adaptación; pequeños que se lastiman durante recreos y tienen que manejarse solos hasta llegar a pedir ayuda; la imposibilidad de tener compañeros de banco para retroalimentar las actividades del aula; la pérdida de los trabajos grupales donde hay intercambios y se comparten materiales. Estas y muchas otras acciones quedaron postergadas por protocolo, transformando el trabajo en solitario y perdiendo la esencia de ser parte de un grupo. La situación del contexto hizo más lento cada proceso. En pocas palabras, se pudo asistir a clase, pero sin intercambios.

Vale la pena recuperar aquí algo del pensamiento freireano, cuando plantea que *“el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, es el*

goce de la construcción de un mundo en común”. Hoy esta construcción tiene que adecuarse al mundo que nos toca vivir porque la situación política, familiar, económica y social que nos dejó la pandemia influye en cada uno de los estudiantes y no puede dejar de considerarse a la hora de plantear los aprendizajes, si no hay relación con lo que nos tocó vivir todo se hará más difícil y para muchos inaccesible.

Coincido con *“la necesidad de asumir una labor de rememoración y aprendizaje que apele al diálogo intergeneracional, de forma tal que logre anudar y conecte experiencias y procesos de resistencia y autoafirmación, sobre todo a partir de revitalizar la memoria popular de mediana y larga duración”*⁸. Sin lugar a dudas, estamos frente a un proceso histórico y social que marcó un antes y un después. Podemos reconocer una adaptación brusca con acomodación de cada familia para transitar la pandemia y volver a la marcha; organizaciones familiares, reuniones, juegos, trabajos, horarios, todo cambió rotundamente.

A modo de reflexión sobre los aprendizajes en tiempos de pandemia

En el contexto que venimos describiendo y las realidades que se vivieron en cada escuela y comunidad, la práctica docente nos pesa, nos oprime y exige adaptarnos a modelos nuevos; se mezclan opiniones y posturas políticas que reflejan disconformidad y reproche; se nos hace responsables por las faltas y tenemos que considerar todo tipo de estrategias para que de una u otra forma las niñas y los niños aprendan contenidos escolares.

La preocupación por cumplir con estas metas impuestas cataloga a nuestros alumnos como niñas y niños en proceso, que no alcanzaron esos aprendizajes fundamentales que necesitarán para continuar los próximos años. Lxs

maestrxs estamos obligados a documentar lo realizado y lo que se realizará para que cada alumno logre lo que debe lograr, como si el cuidado a la salud y la situación de emergencia sanitaria no fueran suficientes.

Según la teoría de Paulo Freire sobre la Pedagogía del oprimido, los opresores son quienes tienen el poder de superioridad. Para nosotros, trabajadores de la educación, no saber cómo llevar adelante una trayectoria escolar creada en otro contexto, genera pérdida de la esperanza y vergüenza a comunicarlo o a pedir ayuda para hacerlo. Sin embargo, es tarea de lxs educadorxs transformarla. En efecto, *“...esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder. Nuestra lucha es por cambiar esta realidad y no acomodarnos a ella.”*⁹

En este tiempo, se generó un compromiso desde la mayoría de los hogares para continuar conectados y en actividad constante. Desde las escuelas se insistió una y otra vez con no perder comunicación con todos los alumnos/as. No fue de la manera habitual, ni con tiempos y espacios adecuados, pero gracias a todo ese esfuerzo podemos recuperar todo lo trabajado durante y previo a la situación de emergencia sanitaria. Hoy nos conocemos más, la relación maestros-familias cambió, sabemos en detalle cada historia familiar y podemos entender por qué aún no están preparados para algunos contenidos, podemos contemplar la tristeza y el miedo. *“Asumir el miedo es no huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podremos vencerlo.”*¹⁰

Nuestra responsabilidad como personas adultas es proteger los derechos de las niñas y de los niños, asegurarles un ambiente de amor que los cobije y los proteja de la intemperie, de los cambios que generó la situación para rearmar



8 / Recuperado de: <https://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2020/10/paulo-freire-y-la-pedagogia-de-la.html>

9 / Freire, Paulo. *El grito manso*, pág. 63.

10 / Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, pág. 73.

y adaptarnos al nuevo espacio, aunque teniendo en cuenta nuestros propios sentimientos.

Desde el sistema educativo se hace hincapié en la realización de múltiples acciones como: realizar informes, inscribirse en capacitaciones virtuales para las diferentes áreas, evaluar, valorar y calificar, reforzando una y otra vez la idea de que esas acciones generarán llegar a donde hay que llegar. Todas estas actividades nos llevaron tiempo, un año entero y lo más gratificante fue comenzar el año 2021 con la esperanza del reencuentro, ya más cómodos con el trabajo aprendido, nos lanzamos a la presencialidad por burbujas, pero sin dejar de lado todo lo aprendido, sin embargo, a la hora de evaluar y de continuar con los contenidos no se contempla el año 2020 desde las autoridades como un nuevo aprendizaje, como una superación sino como una pérdida.

Los efectos de la pandemia nos juegan en contra dentro de cada aula: aumentaron los problemas familiares, la desocupación, el hambre, la falta de contención; todo es reflejado en cada tarea escolar. Nos sentimos sobrecargados con múltiples actividades

nuevas y constantes, que en ocasiones no tienen lógica y son forzadas. Nos encontramos dando cuenta sobre aquellos recortes de contenidos que están incompletos. Esto pasa a ser una falta personal que en ocasiones se tapa con comentarios o excusas – como “este niño no puede porque faltó más de lo esperado”, “este otro niño no tiene acompañamiento familiar”– cuando la lógica es contemplar el escenario por el que pasamos y buscar entre todos respuestas y reparación.

Considerar el ciclo lectivo 2020 y 2021 como una unidad pedagógica a lo largo de los próximos años sería el eje de nuestro trabajo a la hora de planificar y evaluar. *“Considerando que los contenidos trabajados en un año escolar son retomados al año siguiente, en este contexto el desafío es lograr una organización curricular entre 2020/2021 que permita abordar los contenidos desde la revisión y con una profundización progresiva, a la vez. Debe tenerse en cuenta que en el año lectivo 2021 las secciones escolares estarán integradas por estudiantes que habrán alcanzado distintos niveles de logro en la progresión definida para transitar un trayecto curricular*

*integrado 2020-2021”*¹¹. Lograr un trabajo institucional donde podamos ser contenidos y considerar con qué elementos contamos y cuáles son las acciones que desarrollaremos para remontar lo vivido y obtener logros en la educación.

Nos encontramos vulnerables, atacados y responsables bajo la mirada política y social, frente a un modelo que no refleja coherencia ni para el ejercicio de nuestra profesión ni para cada niña y niño, con la presión y con las expectativas de que la escuela vuelva a ser la misma que en el año 2019.

Es probable que no volvamos a una escuela igual a la de los tiempos prepandémicos. Considerando la necesidad de la unidad pedagógica de los ciclos lectivos de los años 2020 y 2021, se impone la relevancia de lograr una síntesis superadora con otro conocimiento de las familias, desde las necesidades del contexto, mediante políticas públicas de apoyo, con recursos tecnológicos, cuidados de la salud y contenidos actualizados que nos permitan reencontrarnos y encarar la educación desde nuestras escuelas públicas en el presente y futuro. //

11 / Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/cp21_primaria.pdf



Referencias bibliográficas

- Paulo Freire y la pedagogía de la esperanza en tiempos pandémicos – Medio a Medio – Agencia de Noticias
- Diseño curricular para la educación primaria- primer ciclo
- Paulo Freire, una pedagogía de la esperanza (educomunicacion.es)
- Juan Carlos Feres y Xavier Mancero “Estudios Estadísticos”

X Encuentro | Marzo de 2022

“La fortaleza de la escuela,
está en su debilidad.

Como no lo puede todo. Puede algo.”

Paulo Freire, *Pedagogía de los sueños posibles*



Jorge Enrique Godoy

Transitamos tiempos en los que esa fortaleza de la escuela se puso en tensión. Y las miradas hegemónicas se focalizaron en las debilidades, generalizándolas e instalando desde los medios y desde el Gobierno de la Ciudad el “no poder de la educación pública” llevando estas ideas al extremo de que la escuela “NO PUEDE NADA”. Claro está, que no pueda nada es la propia expresión del objetivo neoliberal en torno a “fabricar sujetos completos, plenos, sin fisuras. Esta exigencia que empuja el mismo sistema, coloca a los individuos del lado del goce (más que del deseo), es decir, del lado de la idea de satisfacción perpetua y continua, que no es más que alimento narcisista como fanatismo puro”.

Y la escuela, cada comunidad educativa, trabaja en función de consolidar y de conformar sujetos deseantes, por ello desde la trama neoliberal se la ataca y se combate a quienes resisten tal destrucción. Muchas veces desde el bajo reconocimiento material y simbólico al trabajo docente y al compromiso ciudadano. En otras, se la ataca desde las enunciaciones, por ejemplo, en las declaraciones de la ministra de Educación de la CABA, Soledad Acuña (Las docentes son zurdas, viejas, fracasadas y de bajo nivel cultural son un claro ejemplo - sin metáfora). Una beligerancia que tiene por objetivo negar las tradiciones democráticas de la educación pública y desarmar las resistencias y las luchas en la CABA por la plena vigencia del derecho a la educación.

Las ponencias publicadas en este X Encuentro del XXVI Congreso Pedagógico son escritos que expresan trayectorias docentes y proyectos colectivos, reflexiones sobre pedagogías, prácticas docentes y sociales, políticas públicas y marcos legales. Una diversidad de formaciones, pertenencias institucionales y comunidades que hacen y piensan la educación pública.

Mercedes S, Godoy reflexiona críticamente sobre tradiciones expulsivas del Nivel Secundario y también sobre alternativas generadas, entre otras, la de las Escuelas de Reingreso en CABA. Hace memoria de la experiencia de un estudiante marginado por sus condiciones de vida, por el sistema judicial y el sistema educativo. Encontramos a un joven que eligió estar ahí aun queriendo no estar, restaba el acto de amor del resto de la comunidad educativa que la autora encuentra en las Escuelas de Reingreso.

Mónica V. Enrietti. Enseñar a mirar, ver, apreciar y disfrutar, nos explica, es aún más titánico en la no presencialidad. Reflexiona sobre los cambios que se produjeron en el sentido de mirar. Nosotros cambiamos y como dice Anaïs Nin: “No vemos las cosas como son, vemos las cosas como somos.” La experiencia en la virtualidad cambió de manera abismal a la autora en su modo de ser docente curricular de Educación Plástica.

Mirta Iwan, Ana Kurtzbart y otras recuperan voces de sus cras para hacer historia de la experiencia de trabajo ante una situación de emergencia social. Conversatorios durante la pandemia del coronavirus en 2020 y 2021. Con el fin de acompañar a los maestros y profesores, la UTE acordó realizar un trabajo reflexivo con la coordinación de los profesionales de la Asociación Civil Forum Infancias. En los Conversatorios se reflexionó sobre “nuestro posicionamiento como docentes, escuchándonos, sosteniéndonos y acompañándonos, en primera persona del plural porque las coordinadoras también estábamos involucradas en el dolor, la incertidumbre y el miedo”.

Inés Sa y Lorena Jesús nos invitan a un recorrido por las tres jornadas ESI que tuvieron lugar en 2021 en las escuelas domiciliarias hospitalarias. Una propuesta pensada desde los cinco ejes de Educación Sexual Integral en los que se articulaban niveles y modalidades en un proceso de reflexión que habilitó a escuchar “distintas voces”. Trabajan con distintas conformaciones familiares, para luego adentrarse en vínculos saludables y prácticas del cuidado, prevención y erradicación de la violencia de género.

Julieta Noya parte del reconocimiento de las luchas feministas y del lugar de la escuela como espacio de significación

en el logro de derechos y reivindicaciones sociales. El desafío de la autora como profesora de Educación Física es plantearse la necesidad de una educación más inclusiva.

Juan Romero propone generar condiciones para visibilizar la importancia de la práctica docente en la educación pública. Escribe: “somos los y las trabajadores de la educación quienes ponemos el cuerpo y erguimos a la patria y a la escuela en nuestros puestos de trabajo, recibiendo a los niños y a las niñas, procurando su cuidado y haciendo cosas impensadas para sostener su proceso de socialización y apropiación de la cultura”.

En esta publicación del XXVI Congreso Pedagógico de UTE hacemos ejercicios de Memoria indispensables para sostener el trabajo cotidiano en las escuelas, recuperamos los sueños y las luchas por la educación pública, y las experiencias políticas y pedagógicas como organización sindical. Repensamos la escuela como espacio y tiempo en la que las verticalidades no entran en la reproducción de un mundo expulsivo, necesitamos orientar tramas pedagógicas cuya centralidad sean las ternuras y la amorosidad. De esta manera pondremos de relieve el SER sobre la NADA, y rearmaremos las comunidades en el “COMO SOMOS”.

Y somos lucha, somos comunidad, somos escucha, somos compañía, somos pluralidad, somos diversidad, somos singularidad, somos colectividad...

Jorge Enrique Godoy

Secretaría de Educación Especial

Palabras Clave

Desigualdades.

Meritocracia.

Equidad.

Justicia distributiva.

Escuelas de Reingreso



Mercedes Silvana Godoy



* Profesora de EGB y Polimodal en Biología. Escuela Normal. Villa Dolores, Córdoba. Profesora de Educación media y superior en Ciencias Biológicas en Escuelas de reingreso. Diplomatura en Relaciones Sindicales y del trabajo (UMET). Licenciatura en Educación, Políticas Públicas y del Campo Pedagógico (UMET): Cursada finalizada, en espera para la presentación de la tesis. Diplomatura Superior en Estrategias de intervención comunitaria para el bullying (UMET).

Educación Secundaria

Guille quiere regresar a la escuela ¿Necesita otras políticas educativas?

■ MERCEDES SILVANA GODOY*

“Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”.

Paulo Freire

Introducción

El XXVI Congreso pedagógico de UTE “Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores”, nos convoca a pensar y repensar, entre otros tópicos, el discurso de la igualdad formal.

El sistema no considera otro tipo de desigualdades que no sean las individuales: los factores sociales relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes quedan ocultos bajo una “igualdad estricta”, que los mide por sus méritos. No se tiene en cuenta el resultado alcanzado, ni la distancia recorrida, ni el punto de partida para dicho resultado. Solo mide el mérito real de cada estudiante y no

se jerarquiza el lugar de privilegio del resto con respecto a éste. Mediante esta mirada meritocrática, individualista y determinista de la igualdad, se pierde de vista la equidad. (...) “Evocar la ‘equidad’ y no la igualdad supone que determinadas desigualdades, además inevitables, deben ser tenidas en cuenta” (Bolívar, 2005). Tampoco alcanza con citar la equidad sin entender que esta igualdad implica una justicia distributiva, es decir, repartir los medios para favorecer a los menos favorecidos.

El modelo educativo actual se enrola en la concepción clásica/tradicional de la educación, ya que se busca sujetos selectos, dóciles e inacabados, para que la educación sea quien los complete y compare. Pero nada en la lógica del sistema educativo se opone a que se introduzca la consideración de las desigualdades reales de la enseñanza en los diferentes estratos sociales y se contemplen subjetividades; tal es así que nos lleva a pensar en la concepción “bancaria” de la educación de Freire en la que claramente explica que (...) “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”.

Por lo tanto la escuela sigue siendo esa máquina que produce y reproduce desigualdades que se sigue imponiendo a todos aquellos docentes y/o instituciones que no predicen su lógica, y que consideran a los estudiantes “seres vacíos” a los que hay que llenar de contenidos; sigue funcionando bajo la ideología de las clases dominantes, que reemplazó a la iglesia en esa época que antes era iglesia-familia y que hoy la forman escuela-familia, en la cual la primera ejerce una represión simbólica que impone con métodos “apropiados” (sanciones, exclusión, selección, nominación, entre otras) no sólo a los estudiantes sino también a sus familias, que en muchos casos acuden a la escuela ya que es ésta la última instancia para que sus hijos permanezcan en el sistema y ejerzan su derecho a ser escolarizados. Esa educación como práctica de dominación aún no rompió su estructura de adoctrinar para el mundo de la opresión y se resiste a todo formato que tensiona dicha estructura.

Entonces les propongo un par de interrogantes: ¿A esa escuela le interesa el regreso de “Guille”?, ¿ese sistema educativo contiene? Sin embargo, por la “periferia” de dicho sistema, hay escuelas que dan una respuesta afirmativa a esos interrogantes, son las Escuelas de Reingreso (E.R.) que vienen pateando el tablero desde 2004 (Ley N°948) e incomodando al GCBA que las quiere “adecuar” a un sistema ya caduco como es la NES, para estas poblaciones y/o rangos etarios que quedaron afuera precisamente por no “adaptarse”, y proponen cerrarlas como solución.

Ahora pensemos en la vuelta de Guille, ¿alcanza con que vuelva? ¿resistirá otro “fracaso” escolar después de tantos intentos fallidos? Empecemos planteándonos esas dos preguntas.

Desarrollo

Mientras pensaba en esta institución escolar, recordé a Miguel, un estudiante de una Escuela de Reingreso, que asistía en silla de ruedas porque había recibido un disparo en la columna que lo dejó con esa discapacidad. Un pibe con serios problemas “de convivencia intraescolar”, conflictivo y renuente a las normativas en general, y casi insostenible para cualquier sistema escolar. Estaba judicializado y sin ningún interés de pertenecer, ni estar en ese espacio. A tal punto de decidir en un organismo colegiado como es el Consejo Escolar de Convivencia (por cierto, muy democrático, pero muchas veces algo arbitrario) si insistir en su “adaptación” o arrancarle la última posibilidad/derecho de terminar la secundaria y gambetear a ese destino fatalista ya marcado según muchos docentes.

Este recuerdo me desafía a pensar en Freire, en su pedagogía nos dice que todos deben tener asegurado el derecho de aprender a decidir y solo se logra decidiendo, y justamente a Miguel le faltaba la decisión de querer estar ahí y cómo iba a tomar dicha decisión si a la primera de cambio se estaba planteando su expulsión nuevamente de ese sistema educativo tan cruel.

Sin embargo, emprendió un gran acto de valor: el de estar ahí aun no queriendo estar, solo restaba el acto de amor del resto de la comunidad educativa; y si algo sobra dentro de las E.R. es el amor y la convicción de que la alfabetización no se ejerce desde la verticalidad, sino a la par del estudiante, y que solo somos unos simples colaboradores en ese proceso, porque para crear hay que amar y “*el sectarismo nada crea porque no ama*” (Freire, 1969).

Cuando una escuela no se reinventa y no asume su

tarea como un acto político solo sigue reproduciendo el orden social y condenando a los alumnos y a los docentes a su repetición con una mirada fatalista y determinista sin concebir esa historia como una posibilidad de transformación de lo imposible así sea una parte, en un sueño posible, en una educación liberadora; y ahí aparece el docente de reingreso, ese “intelectual transformador, comprometido políticamente lo cual lo diferencia de cualquier profesional de la enseñanza, ya que enseña a resistir contradiciendo los discursos tradicionales y “(...) Construye una pedagogía en cuanto a práctica en el aula coherente con una política liberadora” (Rigal, 2011).

Las E.R. han evidenciado cuáles son las dimensiones políticas de la educación y se comprometen con las nuevas formas de aprendizaje, dándole más poder al sujeto mediante mandatos emancipatorios y de transformación social; mientras tanto, es un emergente la necesidad de contar con instituciones públicas que otorguen condiciones efectivas y que tengan legitimidad para el ejercicio de la práctica educativa con justicia e igualdad para no desembocar en la “dinámica de exclusión incluyente” (Gentili, 2011). Donde la masificación de la educación, después de aprobada la LEN (Ley de Educación Nacional N° 26.206) implica procesos de inclusión social, de acceso e ingreso de sectores sociales antes excluidos, de franjas desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural que hoy gozan del derecho social a la educación, pero a su vez, son los mismos que luego sufren un mayor abandono estudiantil y es la misma escuela que los recibe, la responsable de la deserción y exclusión por múltiples causas que el mismo sistema debería evitar.

Valeria Mikolaitis nos cuenta en su escrito “Redes sociales, cibercriminos y brecha digital en tiempos de pandemia” (XXV Congreso Pedagógico) que duran-

te el ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) se generó un cambio de paradigma en el sistema educativo que implicó el pasar del modelo presencial al modelo no presencial/ virtual; y que uno de los grandes inconvenientes de este cambio de paradigma fue pensar que toda la comunidad educativa podría pertenecer y participar de ese modelo no presencial. Sin embargo, la brecha digital fue una alarma constante, un aviso continuo de que el sistema virtual educativo no incluía a todes y que quedaban al margen quienes no tenían conectividad.

En medio de tanta prueba y error, en un contexto adverso para todos, pero más aún para los excluidos de siempre comenzamos a “tener clases por WhatsApp” (Ulloa, G., 2021).

¿Por qué será que la escuela no los puede albergar a todes, ni sostener en sus trayectorias? es una pregunta recurrente. Gentili (2011) habla al respecto de la segmentación y de la diferenciación de los sistemas escolares, manifestando la heterogeneidad de los mismos y las profundas desigualdades en las instituciones en cuanto a condiciones y oportunidades educativas.

También menciona “sistemas educativos diferenciados en sociedades divididas: esa parece ser la fisonomía de la estructura escolar que se expande condicionando las oportunidades y distribuyendo bienes simbólicos de manera tan desigual como se reparten los bienes económicos” (Gentili, 2011). La mirada del docente hacia los estudiantes es clave en la circulación de sentidos y los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, es decir a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asuman, viven y piensan su tarea, como también los problemas, desafíos y la utopía que se plantean en torno de ella.

Esta mirada del sujeto enseñante es determinante en la construcción de la inclusión educativa o de una posición excluyente para con los estudiantes. La búsqueda de soluciones institucionales a las diferentes problemáticas nos

muestra una voluntad de agotar las instancias que favorezcan la permanencia de nuestros alumnos en la escuela. En cambio, si nos encontramos con escuelas y/o docentes que focalizan en los estudiantes como la principal causa de conflictos, los resultados en la permanencia serán muy diferentes. Estas diferentes posiciones en cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar, sustentan las discusiones conceptuales hacia el interior de cada institución educativa disputando la hegemonía.

Las renovadas políticas educativas en su afán de homogeneización han reemplazado sutilmente el argumento sobre las diferencias por el discurso de la diversidad. Mientras tanto, en las escuelas las diferencias se padecen y se sufren como una marca pesada y en muchos casos los mismos estudiantes se autoperciben diferentes y claro que lo son, sólo que ellos no lo ven como una virtud, sino que lo relacionan con múltiples etiquetas basadas en prejuicios, estereotipos o en una especie de neodarwinismo social el cual denota claramente que la escuela no es para todos, sino que para pertenecer a ella hay que nacer con ciertos caracteres innatos o genéticos o ciertas inteligencias, dones, capital cultural, capital económico, etc. Porque cada día en la medida en que la desigualdad avanza en las aulas, la profecía de fatalidad escolar deja sin derecho a aprender a miles de niños, niñas y adolescentes y su destino final es la exclusión del sistema.

Conclusión

Necesitamos más escuelas para todes en una sociedad más justa, menos desigual, instituciones más humanas como son las E.R.; y como emergente su universalización. El desafío es enorme, sobre todo para les docentes quienes tenemos la enorme labor de generar utopías y esperanzas en nuestros pibes, mostrándonos como seres inacabados, como todos los seres vivos, para que esa característica de incompletitud nos señale un horizonte de búsqueda capaz de comprender al mundo e intervenir en el cambio del mis-



**Stella Maldonado ,
Secretaria General de CTERA;
Rubén Dri e Irina Garbus
en la Cátedra Libre “Pablo Freire”
■ Año 2007.**

mo, para lograr así una escuela más justa, equitativa, solidaria, amorosa, pero por sobre todas las cosas una escuela más humana que albergue y sostenga las trayectorias educativas no solo de Miguel sino también de Guille y de todos los jóvenes que a pesar de las dificultades y problemas consigan romper con un destino marcado y terminen la secundaria.

Eso es la escuela: la posibilidad, la oportunidad, la solidaridad... La escuela es el otro, es ese poquito de amor que tenemos reservado en algún lugar que está muy bien guardado porque sabemos que allí adentro alguien lo va a necesitar.

La escuela debe igualar no homogeneizar; enseñar no adoctrinar; educar no reprimir; adaptarse a la realidad del estudiante y prepararse para transformarla; alimentar la autoestima y no generar estigmas que resignifiquen a partir del "otro" pobre.

La escuela no puede, ni debe operar como reproductora de violencias de unos hacia otros. No debería criminalizar la pobreza por el sólo hecho de llevar puesta una gorra o vestir ropa holgada.

La escuela como ese espacio amplio y diverso también atraviesa una enorme crisis coyuntural y necesita reinventarse a través de propuestas más inclusivas y que contemplen subjetividades, como lo hacen a diario las Escuelas de Reingreso. Esta modalidad trabaja repensando la escuela y devolviendo la posibilidad de proyectar una nueva vida a los pibes que ya creían que no tenían más posibilidades para finalizar esa secundaria trunca.

Necesitamos plantear alternativas educativas que nos devuelvan a las raíces de la acción crítica necesaria para realizar una ruptura superadora que transforme a esa escuela mediante la modificación de sus ejes constitutivos. Necesitamos que el valor de cada estudiante se entreme en un colectivo que deconstruya y construya esa escuela para todos, como son las E.R., pero también necesitamos de su universalización y visibilidad para seguir invitando a los "Guille" que vuelvan; aunque no alcanza con el solo hecho de volver, si no podemos garantizar su continuidad y egreso.

Seamos como Miguel y como otros jóvenes estudiantes, tengamos el valor de ganarle la pulseada a ese destino fatalista que le auguran a las E.R. ¡Porque mientras en las aulas podamos lograr que terminen la secundaria, no nos han vencido!

"Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana, que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir.

[...] No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. La comprensión de la historia como *posibilidad* [...] sería ininteligible sin el *sueño*, así como la concepción *determinista* se siente incompatible con él, y por eso lo niega" (Freire, 2015).

Para educar solo falta querer educar desde la acción y no desde la omisión. "*La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor*" (Freire, 1969). ▀



Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2005) *Equidad educativa y teoría de la justicia*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 13(2) <http://ice.deusto.es/rinace/vol3n2/Bolivar.pdf>
- Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (1979) *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (2015) *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. - 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.- (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno).
- Gentili, Pablo (2011): "*Pedagogía de la igualdad*" *Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Rigal, Luis (2011) "*Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías de la educación*". Jornadas sobre La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Palabras Clave

Artes plásticas.

Inclusión.

Derechos Humanos.

Virtualidad.

Conectividad.

Redes de trabajo colaborativo.

Práctica docente.

Educación Primaria // Curriculares //

Educación Plástica desde la pantalla de cristal

Un debate indispensable para repensar nuestra educación en tiempos de virtualidades y presencialidades

■ MÓNICA VIVIANA ENRIETTI*



Mónica Viviana Enrietti

* Profesora Nacional de Pintura. Maestra Nacional de Dibujo. Docente en Educación Primaria Curricular hace 21 años en distintas escuelas, a cargo de la materia Educación Plástica y en Centro de Plástica en horario vespertino, dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*“¿Qué crees que es un artista?
Es un ser político, siempre alerta ante sucesos dolorosos,
brutales o felices, a los que responde
de todas las maneras imaginables.
La pintura no se hace para decorar apartamentos.
Es un instrumento de guerra
para atacar al enemigo y defenderse de él.”*

Pablo Picasso

Introducción

El acontecimiento histórico de la pandemia vinculada a la enfermedad por coronavirus (COVID-19) nos ha movido y afectado significativamente en varias dimensiones de nuestra vida, en la emocional, social, laboral, económica, entre otras.

Las medidas de prevención, de cuidado y de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio tomadas por el Gobierno Nacional para enfrentar el contexto de pandemia implicaron modificar temporalmente nuestros modos de vida y nuestros modos de relacionarnos con los otros. Repenti-

namente, las prácticas de nuestro rol y de nuestra actividad docente se vieron reemplazadas por otras nuevas. La presencialidad de nuestras clases con los/las alumnos/as se vio interrumpida y los y las docentes tuvimos que reformular nuestra labor en pos de garantizar a todos y a todas la continuidad pedagógica. La virtualidad se convirtió durante el 2020 en la alternativa para sostener el ciclo lectivo frente a la imposibilidad del contacto presencial y esto significó un enorme desafío educativo. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los distintos dispositivos tecnológicos permitieron o no que docentes y estudiantes puedan conectarse, establecer el contacto y mantener clases virtuales a través de diferentes vías de comunicación.

En mi experiencia y práctica profesional de enseñanza de Educación Plástica, se utilizaron todas y cada una de las plataformas y recursos Tics que podíamos acceder, alternando encuentros sincrónicos y asincrónicos para facilitar y sostener el vínculo y los aprendizajes. En el trabajo con colegas de la misma zona y distrito escolar, donde existen diferentes realidades, no siempre fue posible, tanto por falta de recursos como de conectividad.

El título de este Congreso 2021 “Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores”, no solo nos invita a participar, sino que también nos hace visibles, en particular a las materias curriculares. Esas que en muchas oportunidades no se estiman “importantes”, o no están jerarquizadas como deberían en una propuesta de educación integral de niños, niñas y adolescentes. Esta ocasión de visibilidad refuerza las voces, los espacios y nos moviliza a escribir y aprendernos como protagonistas de nuestra práctica docente.

En este aspecto, las redes de docentes sostuvieron el trabajo con compromiso, aunque no pudimos contar con apoyo o andamiajes oficiales que garantizaran la continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por Covid-19. Sin embargo, en esta pandemia, las medidas de aislamiento, de cuidado y de prevención lo que hicieron fue evidenciar aún más que la accesibilidad a Internet y a los dispositivos informáticos son un requisito esencial para acceder a los derechos humanos básicos y para garantizar condiciones igualitarias en el sistema educativo. En el marco de este contexto complejo ha quedado de manera muy expuesta la situación de desigualdad de los alumnos y las alumnas que residen en contextos desfavorables de mayor vulnerabilidad socioeconómica debido a las condiciones habitacionales deficitarias, la falta de provisión de servicios públicos, el menor equipamiento informático, la calidad de la conectividad baja y costosa, entre cuestiones.

La ponencia abordará la temática de la enseñanza de Educación Plástica entre pantallas. La intención es poder compartir vivencias y registros de prácticas que, a pesar de las desigualdades, persisten en sostener el derecho social a la educación entre presencialidades y virtualidades, entre aprendizajes mediados sí o sí por las tecnologías.

Considerando el impacto cultural de las nuevas tecnologías en el espacio educativo en el contexto de la pandemia por la COVID-19 y la importancia del desarrollo de políticas públicas que garanticen el acceso a equipos y al servicio de Internet, la virtualidad y lo digital llegaron para quedarse junto a la presencialidad que es irremplazable. Este fenómeno de las TICs nos invita a repensar, reflexionar y debatir de aquí al futuro nuestros modos de enseñanza respecto a la relación educación-tecnología, y a pensar las herramientas tecnológicas como complemento en la enseñanza en donde el rol docente es vital e insustituible.

*“El arte debe perturbar lo cómodo
y consolar a los perturbados.”*

Banksy

Reflexiones acerca de la experiencia educativa en la virtualidad

La experiencia virtual 2020 fue intempestiva e improvisada, sin planificación previa y sin los recursos y el personal preparado para llevarla adelante. Pese a estos aspectos, y basada en la idea del trabajo colaborativo, las alianzas virtuales logradas con colegas a fin de profesionalizar la tarea, aunar criterios, generar proyectos integrados, articulados e interdisciplinarios a fin de lograr una educación de calidad fueron tan gratificantes como arduas.

Mientras que el contexto de virtualidad con los/las estudiantes fue profundizando las diferencias que ya existían, ese cristal que nos separaba parecía operar como lupa, denotándolo con mayor fuerza. En muchos casos por la ausencia de acompañamiento familiar, la falta de dispositivos o de conectividad, esa lupa se fue desgastando y fortaleciendo a ambas partes. Aunque parezca a primera vista una contradicción, por momentos desgastaba y erosionaba,

y, a la vez, la responsabilidad y la profesionalidad sostenía y fortalecía colectivamente. El sostén de la estructura éramos los docentes, ese colectivo tan atacado y juzgado casi permanentemente.

Nuestra profesión docente es esencialmente presencial, es en el aula y con, por y para los/las estudiantes. En la virtualidad se trabajó para mantener y sostener el vínculo escolar.

En mi opinión, no se trató de replicar exactamente lo presencial en lo virtual, eso llevaría indefectiblemente al fracaso del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que fue necesario preparar y prepararse en tiempo récord a nuevos lenguajes mediados por la tecnología que posibilitaran el desarrollo de los contenidos propios de cada asignatura; que funcionaran a distancia y en contexto de encierro y, en muchos casos, con situaciones adversas en cuanto a lo económico y social. Esa adaptación, flexibilidad, conocimiento, equipamiento, tecnología, conectividad, daba forma a una enseñanza que, según el territorio, tuvo más de intención que de realidad.

Mi experiencia en la virtualidad, como docente Curricular de Educación Plástica cambió de manera abismal, en numerosos aspectos, en comparación con la presencialidad.

En un primer momento, muchos “opinaban” que al ser una materia donde lo visual cobra relevancia, era más fácil. Como si la apreciación fuese per se una actividad o propuesta aislada de una guía, aislada de la calidad de la imagen, aislada de una intencionalidad pedagógica, aislada de un contexto social, entre otras cuestiones.

Mirar y ver a través de una pantalla no es lo mismo que apreciar directamente. Enseñar a mirar, ver,

apreciar y disfrutar, es aún más titánico. No es imposible, sino más complejo. Hay una vivencia que no existe a través de la pantalla; un intercambio y una retroalimentación entre pares que se interrumpe, que por momentos solo es ruido cuando tendría que ser una experiencia enriquecedora tanto el mirar y explorar como así también el vínculo con los otros, con las otras miradas, con las otras voces de sus compañeros/as (pares que aportan y crecen en el mismo momento, juntos, y nutridos en ese encuentro).

¿En qué había cambiado el sentido de mirar? ¿Qué mirábamos y por qué? No solo los formatos que ahora debían ser más atractivos, y en caso de que se pudiera interactivos. Nosotros habíamos cambiado. Como dice Anaïs Nin, conocida bailarina y coreógrafa: “No vemos las cosas como son, vemos las cosas como somos.”

En ese momento éramos otros distintos, que muchas veces no nos reconocíamos. Atravesados por miedos, incertidumbres y una realidad desesperante. Mirábamos y veíamos distinto. Es por eso que el repertorio de imágenes o de artistas a trabajar no podía ser elegido con la vertiginosidad del momento; había que escogerlo observando e hipotetizando millones de posibles interpretaciones; el margen de error tenía que ser milimétrico. Era una agotadora tarea, pero lo valía. Esa era la estrategia, una curaduría de contenidos visuales a ofrecer que inquiete para crear y para aprender; no para problematizar, para paralizar, para entristecer. Muy por el contrario, tenía que ser lo suficientemente movilizadora y atractiva para favorecer el espacio creativo potente.

En cuanto a lo técnico-procedimental, variadas actividades que posibilitan realizarse y profundizarse en el Taller (que permiten y favorecen la exploración y la expresión personal) al tener que, obligatoriamente, realizarlas en cada una de las organizaciones familiares, no se lograron desarrollar, dificultando así dar contenidos propios de la materia. Era muy difícil solicitar a las familias que ya realizaban un gran esfuerzo en sentido amplio, comprar materiales y destinar un lugar de

su casa (ese lugar que en el mejor de los casos era la mesa del comedor o el dormitorio) para que se transforme en un lugar donde se pinte, se mezcle, se manche, se juegue, se construya, se deje y se retome la semana siguiente... Y no podemos olvidar nuevamente que esto se hacía en la “soledad” del hogar donde faltaba un otro/a que descubriera o inventara en el mismo momento, que contagie de entusiasmo o de creatividad, que aliente y valore la expresión.

Lo social le ganaba al contenido propio de la materia, mientras que por otro lado había mucho para expresar y el arte era, y es, el vehículo ideal para canalizarlo. Contenerlos, entenderlos, ayudarlos y acompañarlos fue diferente, y en algunos casos muy difícil. Ese cristal nos unía y separaba al mismo tiempo.

Tal vez sea una dialéctica compleja, un sinfín de contradicciones. Salimos de un lugar cómodo, la escuela y el Taller, y en esa incomodidad había que crear. Lo hicimos. Sostuvimos un vínculo, afianzamos otros, enseñamos y aprendimos. Siempre juntos a nuestras/os estudiantes.

Realizaba encuentros asincrónicos (plataforma Edmodo) y sincrónicos (Google Meet) con cronogramas establecidos para tal fin, dependiendo de los grados; la participación y el compromiso eran variables.

Las estrategias para llevar a cabo la tarea diaria tuvieron que intensificarse y crearse. Innovar, esa palabra que molesta, incómoda y moviliza tanto como la valentía que hay que tener para hacerlo, porque hay que asumir cierto estado de autodidacta o autoformación porque no viene desde una política pública de Estado. Ahí es donde las redes de docentes tuvieron un protagonismo único. Un ayudarnos hasta con aquellos que no conocíamos compartiendo experiencias, saberes, encuentros e instancias de capacitación entre nosotros, desde cómo se utilizaba una determinada plataforma, hasta cómo abordar de la mejor manera un contenido, cuál era la mejor plataforma para llevarlo a



cabo. Tender puentes fue tal vez uno de los puntos a favor de ese tedioso aislamiento, socializando evidencias y estrategias.

También se modificaron las maneras de “exhibir” o de “mostrar” las producciones. Es fundamental ver el trabajo del otro/a. En el taller es fácil, solo levanto mis ojos y lo veo, pero ¿cómo lograr nutrirme con esta dinámica de trabajo instalada?

Se buscaron e indagaron plataformas de todo tipo, videos, formatos variados que lo posibiliten, pero todo era mediado por la pantalla. “Amigarse con la pantalla”, era la única manera, y hacer que se amiguen y sostengan esa amistad. En los encuentros sincrónicos había risas, saludos, mindfulness case-ro, todo servía para generar climas acordes para favorecer la expresión.

Nuevas maneras de mirar y de ver; de hacer mirar y de hacer ver; de producir con lo que hay; de guiar viendo en un cuadradito que nos hace perder la corporalidad, esa esencia vívida que nos da identidad y voz propia.



Hubo esfuerzo desmedido y ganas porque del otro lado había sonrisas y necesidad, había un “¡Hola Profe!” que tenía que ser respondido, atendido, y que alentaba a avanzar en un contexto incierto de temores y encierro.

Relato de una experiencia educativa en la virtualidad

“El arte es la única manera de huir sin salir de casa”.

Twyla Tharp.

He seleccionado una sola experiencia para relatarles, realizada en una secuencia didáctica, dado que me parece que tiene la potencia de creer y hacer: “Máscaras por aquí y por allá”, 5to grado en ambas secciones, que estuvo un poco “inspirada” en el uso del tapaboca (ese elemento que irrumpió para quedarse, pero en ese momento era totalmente nuevo, ajeno a la vivencia escolar y pertenecía a ámbitos relacionados con la salud).

Comenzó con un reconocimiento de nosotros mismos, de nuestro rostro. Explorando las expresiones y lo gestual. Continuamos dibujando, con lo que había y podíamos. Soportes variados y técnicas mixtas; “jugábamos a poner caras” y ver qué pasaba, qué de lo gestual aparecía, se hacía visible, se modificaba. La exploración de expresiones, que luego compartíamos en una galería virtual, nos permitía ir viendo los trabajos de todos/as. Luego el visionado de artistas nacionales y extranjeros, hombres y mujeres artistas que fueron elegidos cuidadosamente para alentarlos a dibujos variados y sin representaciones academicistas que los limitaran o frustraran. El trabajo del autorretrato como imagen de nosotros aquí y ahora (en ese momento del 2020). La limitación de materiales no era poca cosa, muchas

librerías permanecían cerradas o era difícil pedir la compra de materiales, por lo que usar lo que teníamos era casi la única opción si quería que todos participaran.

Los papeles y cartones eran los protagonistas claves. Es ahí donde se me ocurrió contactar a un gran artista contemporáneo argentino que trabaja con papel para que, ya que no podíamos salir, entrara en nuestro mundo. Un artista de talla internacional, innovador, creativo, y generoso: Diego Martínez (@ojosconpatas)

No lo conocía personalmente, no éramos ni somos amigos. No dudé en escribirle por Instagram (una vez más las tecnologías atravesando el contexto) y él no dudo en aceptar el desafío con el mismo entusiasmo que se lo había planteado. Un encuentro con los/las estudiantes de 5to grado que venían trabajando sobre el tema, que estaban en contexto de encierro... (Él también vive en este país).

Previo al encuentro y asincrónicamente, les envié obras del artista y un reportaje que le habían realizado hacía unos años para que conocieran un poco dónde había nacido o qué hacía. Los y las estudiantes vieron sus obras y prepararon un cuestionario con preguntas para hacerle. No me pareció bueno intervenir en las preguntas, nunca las conocí antes del encuentro. No hacía falta. Tenía que ser un momento fresco, sin vicios escolares, sin control y sin miedo; de aprendizaje espontáneo y grupal. Eso nos hacía falta. Confiar tal vez fue para mí el punto de mayor riqueza como docente.

Los y las peques dijeron ¡sí! Y se conectaron todos. Estuvimos con el artista en un encuentro sincrónico cerca de dos horas vía Meet, haciendo una entrevista organizada por los chicos y chicas. Un momento

mágico y único. Un disfrute donde el arte era protagonista tanto como los/las estudiantes.

¿Cuándo te diste cuenta de que querías ser artista? ¿Qué es ser artista? ¿Por qué trabajas con papel, no tenés otros materiales? ¿Te gustaba plástica en la escuela? ¿Con qué cortas y pegas los papeles para que se sostengan? Esas fueron algunas de las preguntas, pero como nos iba mostrando algunas obras y se sorprendían con el tamaño de las máscaras, las texturas, los colores, las formas, surgieron preguntas y repreguntas fuera de agenda. Eso fue muy valioso.

Se repasaron contenidos vistos en años anteriores y en ese año, en una apreciación en vivo y grupal. Obviamente todos le mostraron sus propias máscaras. Durante la experiencia todos/as eran “artistas”, todos/as eran felices y habíamos logrado salir sin salir de casa, encontrarnos sin acercarnos. El arte había entrado.

Hoy en 2021, ellos/ellas en 6to aún lo recuerdan, y lo recuerdan como una experiencia irrepetible. Siguen por las redes y aman sus máscaras de papel. La experiencia también es recordada por las familias, a las que invitamos a participar (¿cómo no lo haríamos si la “clase” se desarrollaba en sus hogares?). Ellas también lo recuerdan y alientan para que se repita. A todas luces valía el esfuerzo, el cansancio, el trabajo, la constancia y la generación de nuevas ideas para nuevos formatos.

Ofrecer nuevas dimensiones de trabajo es ampliar un universo que se desarrollaba en el encierro (en el de todos y todas), nadie escapaba, pero había un momento en el que podíamos pasarla bien y aprender.

Una obra de arte está estrechamente vinculada a su capacidad de estimular nuestras emociones. Las palabras por sí solas no nos alcanzan para describir lo que el arte nos comunica o provoca, es por eso que la enseñanza de Edu-

cación Plástica a través de la pantalla de cristal, y mediada por la tecnología, debía brindar propuestas a la altura de las necesidades de niños, niñas y adolescentes.

Las propuestas no tenían que ser las mismas del taller, del aula, del edificio y de la estructura escolar tradicional, porque estaban en casa pero en contexto de encierro. Era momento de innovar generando propuestas nuevas para estudiantes conocidos, y desconocidos a la vez. Sabía quiénes eran, pero no sabía qué y cómo los impactaba la irrupción de la pandemia en su vida emocional.

La invitación al trabajo tenía que incluir imágenes que amplíen el repertorio visual, y favorezca una búsqueda estética provocando la expresión de emociones y sentimientos. Una manera de posibilitar un intercambio y enriquecimiento cultural, al mismo tiempo que ayudan a disminuir el estrés o la ansiedad.

Fue gratificante para mis alumnos/as y para mí también. Aprendimos y crecimos, fortalecimos vínculos en un contexto inimaginable.

Conclusión

Durante el año 2020 estoy segura de que no fue un año perdido, como suele escucharse por ahí; no hubo pérdidas de aprendizajes, sino que se aprendieron otras cosas. Claro, para quienes tenían las posibilidades de acceder a la virtualidad.

La democratización del acceso a las Tecnologías de la Comunicación y la Información y al desarrollo de habilidades digitales es un derecho que debe ser conquistado de manera urgente (y a corto plazo) con el objetivo de reducir la brecha digital que, a su vez, es social ya que produce exclusión y desconexión, para así lograr una educación más igualitaria. Además, debe ser exigida la continuidad en la ampliación y en la distribución de estos recursos esenciales.





La educación es un derecho social y es una obligación de los Estados garantizarla. Al igual que la conectividad que es un derecho a conquistar que tiene que estar más presente que nunca en nuestras agendas de lucha. Considero también que un punto fundamental es la capacitación docente en tecnologías que potencien la enseñanza en donde se pueda generar una comunión entre el/la docente y la tecnología como herramienta pedagógica que le permita tanto a los/as educadores como a los/as alumnas la adquisición de otros tipos de aprendizajes.

De manera progresiva, la presencialidad está regresando en todo el país, no obstante es imprescindible seguir avanzando en materia de políticas públicas sobre los derechos digitales con el fin de garantizar el acceso a la educación y tecnología de todos y todas, de docentes y alumnos/as.

La transición de la virtualidad a la presencialidad se produjo con el conocido sistema de burbujas, con grados divididos, docentes, familias y niños/as temerosos y con protocolos difíciles de cumplir con pequeños/as en edad escolar. Todos/as pusieron su esfuerzo y sus miedos, a veces no sin

resistencia; todos/as como comunidad ayudaron y se esforzaron por recuperar tiempo y conocimientos. Los reencuentros valían el riesgo, las sonrisas expresadas a través de la mirada, los abrazos que no eran.

Lo aprendido y el recorrido realizado en el año 2020 nos permitió crear un andamiaje que usamos continuamente en épocas de aislamientos y discontinuidad de presencialidad, y para aquellos/as exceptuados/as que continúan, siempre teniendo en cuenta la posibilidad de acceso virtual como eje vertebrador.

El reconocimiento de todos/as los actores de la educación pública, docentes de grado o curriculares, nos hace parte de una comunidad activa de docentes inquietos que queremos mejorar y valorizar la práctica docente cotidiana. Ese momento único de encuentro donde pensar y hacer se concretan; donde leer a colegas con entusiasmo y buenas prácticas, moviliza y alienta a seguir en el camino de lucha por aprendizajes genuinos y de calidad. Docentes que nuestros/as estudiantes merecen, con compromiso y profesionalismo. ▽

Palabras Clave

Encuentros virtuales.

Registros escritos y audiovisuales.

Forum Infancias.

Trabajo docente en pandemia.



Mirta Iwan



Ana Kurtzbart

* Integrantes del Forum Infancias que coordinaron y participaron con sus escrituras.

Conversatorios entre docentes en tiempos de pandemia

Relato colectivo

Coordinadoras: MIRTA IWAN, ANA KURTZBART

Autoras: SANDRA CLARK, CECILIA FERNÁNDEZ, LIDIA FERRAIUOLO, MIRTA IWAN, ELSA KAHANSKY, ANA KURTZBART, CECILIA LAINO, VIVIANA MALTI, LIZ MUSLERA, GABRIELA PAGLIA, ANDREA VERÓNICA POSADAS, MARCELA RIEDEL, MACARENA VIDAL Y ADRIANA E. VUOTO*

Haciendo historia

Hicimos, y aún respiramos haciendo..., historia de nuestra experiencia de trabajo interdisciplinaria en comunidad ante una situación de emergencia social, en este caso la pandemia del nuevo coronavirus COVID-19.

Con el fin de acompañar a los maestros y profesores la Unión de Trabajadores de la Educación acordó realizar un trabajo reflexivo destinado al análisis de la situación, que nos atravesó y todavía existe, con la coordinación de los profesionales de la Asociación Civil Forum Infancias. Formamos varios grupos de 15 docentes de todos los niveles del sistema educativo (de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un inicio) coordinados por duplas de profesionales, implicando de esa forma un trabajo de cuidado y sostén entre todos.

La situación de emergencia colocó a los docentes ante una circunstancia de cambio agudo, brusco, produciendo una ruptura de la cotidianidad. La institución escolar y los docentes se vieron sometidos a una exigencia adaptativa a nuevas pautas de acción, entre otras la construcción de un aula virtual sin contar con condiciones adecuadas. Sin haber hecho pausa, una o varias necesarias, para pensar como colectivos institucionales, tuvieron que pasar de dar clases presenciales en la Escuela a enviar tareas vía internet o cuadernillos impresos, según las diferentes zonas barriales. El impacto provocó ansiedad frente a lo impredecible de un virus desconocido. También surgieron temores frente a las pérdidas humanas y materiales. Nos vimos de pronto inmersos en un gran desafío, sin precedentes.

El objetivo general de la propuesta de los encuentros en los conversatorios fue reflexionar sobre nuestro posicionamiento como docentes, escuchándonos, sosteniéndonos y

**Maestras/os por elección,
decisión, convicción y pasión**

**Una participante de CABA, docente
de Educación Especial, expresó su sentir:**

Porque tejemos redes de sostén, trabajamos interdisciplinariamente, escuchamos, sostenemos, contenemos, alojamos...

Porque damos bienvenidas, cicatrizamos heridas y pérdidas pandémicas y de las otras... esos dolores que jamás interesaron a los que ahora hablan de la educación y las infancias.

Porque no somos imagen... somos presencia.

Porque nuestras palabras se construyen con las palabras de la comunidad educativa. Sabemos de lo que hablamos cuando hablamos de transformación, respeto, educación y aprendizaje... Porque fuimos y hacemos escuela aun sin edificio. Porque somos profesionales, y somos capaces de seguir ofreciéndonos y ofrecer esperanza aun en la desesperanza, aun en el duelo.

Durante la semana, las palabras, los gestos, los deseos... quedan resonando. Nos escuchamos, nos enlazamos, nos vinculamos...

Tejemos artesanalmente cada encuentro, respetamos subjetividades, nos reímos y nos entristecemos con las vivencias de cada uno/a de nuestros alumnos/as.

Algunos/as sin poner los pies en las escuelas se adueñan de nuestras voces, de nuestras palabras,



acompañándonos. Lo formulamos en primera persona del plural porque las coordinadoras también estábamos involucradas en el dolor, la incertidumbre y el miedo.

Con nuestro mutuo acompañamiento, aunque fuera desde la virtualidad, pudimos armar redes de comunicación para enfrentar la pandemia, generando presencia frente a la ausencia de las autoridades del Gobierno de la ciudad. Les docentes se fueron inscribiendo para participar, no solo trabajadores de la Educación de CABA sino de otras provincias, como Neuquén, Río Negro, Jujuy, y otras localidades como Mar del Plata, Bahía Blanca y Azul. Avan-

zada nuestra experiencia, docentes de otros países pidieron sumarse a nuestro colectivo, tal fue el caso de docentes de EE.UU., a quienes albergamos y a su vez recibimos de ellos toda la información sobre la difícil situación que vivían ellos y les estudiantes en su país.

Frente al aislamiento impuesto por la crisis sanitaria y sus consecuencias en la salud física y mental de la población, tomamos como profesionales y docentes las enseñanzas del maestro Enrique Pichon-Rivière, entre otras voces, quien expresara años atrás: *“en tiempos de incertidumbre y desesperanza es imprescindible gestar proyectos colectivos donde planificar la esperanza junto a otros.”*

Esta experiencia iniciada en abril de 2020 ante la suspensión de las clases presenciales, continúa durante 2021 a pedido de los mismos docentes como forma de acompañar las soledades, las ansiedades y los duelos por las pérdidas que provocó la pandemia.

Voces desde la Coordinación de los grupos

Compartimos las voces de los participantes desde un habla no personal, desde un común decir en el que no importa quién es el propietario de las palabras. Rescatamos de ese modo el valor de la diversidad de relatos y miradas que dan cuenta de los malestares, inquietudes, preocupaciones y anhelos planteados a lo largo de los encuentros como una forma de materializar a través de la escritura el entramado del que formamos parte:

Recuperamos breves registros a modo de testimonio de algunas voces de las coordinadoras de la Asociación Civil Forum Infancias.

- Espacio liberador de la palabra que con-vier-te... un verter de palabras que circulan en pro-puestas, en preguntas, en complejidades que fueron puestas en el afuera de las escuelas para que vuelvan a ellas transformadas en ha-ceres convocantes, acompañándose/nos en este camino sin ruta pero no desorientado.
- Deseos de un por-venir, de una escuela para todes desde todas sus voces. Cada encuen-tro... un encuentro cuidadoso y de cuidado para elaborar juntxs lo perdido.
- Hacer lugar al sufrimiento más allá de la que-ja transformándolo en potencia colectiva. La importancia de lo colectivo como sostén. La dificultad de sentirse apagando incendios y ur-gencias. La tristeza de sentirse poco cuidadx como docentes, considerándose trabajadorxs esenciales pero invisibles. La necesidad de ser escuchadx y tenidxs en cuenta. La im-portancia de pensar en torno a la bimodalidad, la virtualidad-presencialidad. El verse ante un desborde y una exigencia crecientes. La utili-dad y la importancia de desenvolverse desde el formato de parejas pedagógicas.
- Sobredemanda permanente de lxs padres que piden tareas o respuestas en horarios que ex-ceden la jornada laboral y la dificultad para poner límites a tamaña exigencia. Pretensión de una comunicación instantánea ligada a la exigencia de inmediatez.
- Quedar entrampadx entre las exigencias de lxs padres y la Dirección de la Escuela que también demanda, ignorando situaciones par-ticulares.

- Sentirse a la intemperie, al aire libre, desnudxs sin protección institucional. Tristeza por sentir-se poco cuidadx como docentes. Nadie les pregunta cómo están. Miedo al contagio y a la muerte.

Hubo acuerdo en la percepción del espacio del Con-versatorio como una oportunidad para intercambiar experiencias, aprender de los demás, reconocimien-to de la posibilidad de catarsis y de contención al poder expresarse sintiéndose escuchadx.

También, se pudo identificar el importante desfasaje y disparidad de rendimiento entre los niñxs que pudieron acceder al Nivel Inicial en el 2020 y aquellos que carecían, aún hoy, de una base respecto de los contenidos especialmente relativos a la alfabetiza-ción y al cálculo numérico. Una vez más apreciamos el valor de la defensa del Derecho a la Educación.

Algunas de las resonancias

- Rendi-miento... la mentira del rendir: corrién-donos del éxito y el mérito; de los contenidos a la contención.
- Estando disponibles para que lo urgente haga espacio a lo emergente. Pausar, esperar, dar-se tiempo. Juicios y prejuicios afuera. Escucha arriesgada. Trocar sacerdocio, apostolado y profesionalismo por lo sagrado de la experien-cia del encuentro, que también es reencuentro y desencuentro.
- Nuevas formas que nos hagan abandonar la comodidad, lo naturalizado en el sinfín de un hacer sin gracia y por pura inercia. Sin aburri-das y asfixiantes certezas.

de nuestras experiencias, de nuestras infancias... Instalan certezas, anuncian promesas, hablan de universales y de especialistas que recomiendan... No buscan procesos... buscan la foto, y el "éxito", mientras ellos/as buscan eso, nosotros seguimos construyendo. Reinventamos magia, aun en la vir-tualidad, aun en la pobreza, aun en la discapacidad... porque así somos las y los maestros... Valoramos y potenciamos la diversidad, la transformamos en oportunidad... porque creemos y confiamos en nuestros alumnos y alumnas... Eso es enseñar, eso es aprender.

Creemos en escuelas creadas y pensadas desde el deseo, escuelas emancipadoras y constructoras de sueños... Nunca en escuelas de disciplina, meri-tocracia y aislamiento... Esa es mi posición, esa es mi elección y esa es mi lucha... ¿Y saben? No estoy sola... porque la genuina esperanza me abraza.

Gracias queridas alumnas y alumnos por ser parte de mi esperanza y por lo que ustedes me han entregado: lo construido juntos durante este tiempo de pandemia no fue pérdida sino ganancia. Fue animar-se, apostar, construir diversos caminos singulares que se hacen colectivos para seguir transitando.

Una docente participante de Educación Primaria envió estas líneas:

*Un día dejamos la escuela, pensando que volvería-mos después de algunos amaneceres... Los días se fueron sumando y junto a ellos la exigencia de estar atentos, alertas las 24 horas de los 7 días de la se-mana. En ese momento escribí mientras escuchaba **Quién nos ha robado el mes de abril... es verdad que nos robaron un mes, nos robaron el otoño entero y quién sabe si también nos dejen sin invierno. Pero***

también es verdad que en este mes de laburar literalmente de sol a sol, de escuchar angustias, enojos de mis compañeras, me di cuenta de que esto solo es posible en equipo. A mí el mes de abril me lo robó el trabajo... fue lo único que hice pero también gané el sentirme parte de un equipo. Saber que codo a codo somos mucho más que dos...

Pero los meses pasaron, se cayeron las hojas de los árboles, sacamos las pantuflas, más abrigados, los ponchos, prenda preferida por mí, y ese equipo no era suficiente, mi sensación era dar vuelta todo el tiempo sobre lo mismo, sin salida. De estar encerrada en una burbuja, una burbuja de angustia, de quejas, que no había nada que fuese suficiente... Con esos sentimientos, un día como tantos otros, llegó por las redes la propuesta del conversatorio... ¿por qué no?

Quizás solo era cuestión de conversar con otros y me animé. Claramente era de otra burbuja, colegio privado, otra realidad, supuestamente otras necesidades... Sin embargo nos pasaba lo mismo, a nosotras y a nuestros niños y niñas. Había miedo, angustia, pérdidas reales o la sensación de que en cualquier momento se perdía todo. Nuestra cotidianidad ya no era la misma, había que inventar otra...

Siempre la escuela teniendo que hacer frente a una realidad social que enoja, de la cual nadie se hace cargo, nadie busca respuestas o soluciones, se limitan a señalar y criticar... Pero, a pesar de todo, los maestros y las maestras estamos, inventando soluciones con lo poco que tenemos, estamos anidando a cada uno sin importar el sueño, las horas que pasábamos sentadas frente a una compu o un celular, sin importarle a nadie si teníamos familia, miedos, angustia. Era trabajar y trabajar para sostener a un otro...

- Lo maquinal, lo sobre adaptativo sin espacio ni tiempo. De lo pasivo y obligatorio a lo convocante y al convite: lo celebratorio en el banquete del aprender.
- ¿Cómo dar lugar a los disensos y seguir conversando?
- La falta de comunicación entre docentes sobrecargados de trabajo.
- La presión de los padres para avanzar con los contenidos pedagógicos.
- ¿Qué es lo prioritario en estos tiempos?
- Experiencias de encuentros virtuales que permitieron reconectar con la tarea y revitalizar la participación.
- Rescate de los cuatro pilares de la educación de los que habla la Unesco, subrayando especialmente el aprender a ser y a estar con los otrxs.
- La importancia de no caer en dicotomías que empobrecen y no nos permiten pensar la complejidad.
- El egoísmo, el individualismo y la exigencia de productividad que no nos deja reflexionar acerca de nuestro hacer de hoy.
- Dificultades de los estudiantes para comprender las consignas.
- Falta de un proyecto integrador que facilite los aprendizajes.
- Problemas para evaluar.
- Padres que se quejan de las notas.
- La dificultad y el estrés por tener que mantener las dos modalidades simultáneamente (presencia física y virtual).
- “Cargamos con los directivos y las familias...”; “a los padres les cuesta entender que somos madres...”; “si no contestamos el celu, somos las malas maestras...”; “no poder poner un freno a las familias...”; “les clavé el visto porque era domingo... (a las familias)”; “lucha interna entre la inmediatez y la vida propia...”

Voces de lxs docentes participantes¹

“Estamos todo el tiempo apagando incendios.” “Se habla todo el tiempo de las necesidades de los padres y de los niños, pero no de los docentes.” “Estamos poco cuidados, hay mucho malestar en la escuela porque estamos en un momento de ebullición y mucho nivel de autoexigencia.” “Nos falta todo...” “Sobre todo en la virtualidad...” “Vengo discutiendo un montón en la escuela y antes NO...” “La tecnología vino a beneficiarnos, a agilizar el trabajo...” “Ahora hay pareja pedagógica realmente, antes

1 / Voces de lxs docentes Sandra Clark, Graciela Mabel Falco, Juli Fernández, Verónica Furchinito, Grisel Rojas, Marcela Magaz, Verónica Massat, María Mercedes Medina, Mariana Rojas, Rosana Ocampo, Gabriela Paglia, Marcela Riedel, Liliana Urrustarazu. Provenientes de Gualeguaychú, Lomas de Zamora, Haedo, Bahía Blanca, Misiones, Bariloche, Chubut, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires.

NO...” “No es el miedo al otro, sí el miedo de uno a hacer daño al otro...” “Creo que hoy surgen las cuestiones primarias, ligadas a lo más primitivo... a la supervivencia...”

“Los niños no son los de antes...” “Este año con la presencialidad es más difícil.” “Este año hay deseo de presencialidad a toda costa, el año pasado había actitudes de cuidado por parte del equipo directivo...” “A veces uno va con mucho miedo...”

Entonces, surgieron más preguntas:

- ¿Cómo poner en diálogo lo que los chicos y adolescentes nos van diciendo?
- ¿Cómo me comunico a través de pantallas con los niños de menor edad?
- ¿Cuál es el ideal de alumno, docente, institución educativa?

Otras aproximaciones:

- La inclusión fue un tema que generó intercambios entre docentes de Común y Especial.
- Salió a la luz que una enorme población infantil y adolescente no contaba con dispositivos ni con conectividad.
- Todos debíamos enfrentarnos a un enorme desafío, clases detrás de una pantalla, con maestros que casi no conocían a sus alumnos y alumnos que no conocían a sus maestros, en un espacio que no era el del edificio escolar, con horarios que tampoco eran los escolares.

- Docentes agobiados: hay preocupaciones anteriores a la pandemia que se actualizan; por ejemplo, que haya contenidos significativos (no fragmentados, descontextualizados), primordiales, situados; que la evaluación sea formativa y se valore el conocimiento (¿evaluación/calificación vs. aprendizaje?). Hablamos sobre contenidos en esta época de pandemia y nos preguntamos: ¿Cuáles serían los más significativos para los alumnos?
- La dificultad con las tecnologías, de ambos lados (del lado de los docentes y de los alumnos), fue otro tema, todo atravesado por la angustia de la pandemia. Los alumnos que quedaron fuera del sistema en todo el país.
- Los trabajadores de la educación, no obstante el enorme esfuerzo que hicieron para sostener el ciclo lectivo, no tuvieron el reconocimiento por parte de las autoridades del Ministerio de Educación, fueron “ninguneados” y desvalorizados en su tarea y todo este malestar lo expresaban en los conversatorios.



En esos momentos de incertidumbre social y personal, los encuentros de los conversatorios, se transformaron en aire fresco... en poder descansar en un otro, ya no importaban las respuestas, los equipos que cada uno había formado... Los encuentros me llenaban nuevamente de esa energía que luego cada una llevaba a su equipo, a su comunidad educativa, sin importar cuál fuese. Los encuentros fueron y son aire de esperanza.

En mi cabeza hubo entonces otra canción, quién dijo que todo está perdido, si yo vengo a ofrecer mi corazón...

Eso hicieron ustedes en cada encuentro, ofrecer su corazón.

Desde Río Negro una colega de Enseñanza Media escribió:

De un día para el otro todo aquello que nos otorgaba seguridad se vio confuso y difuso, donde cada uno de nosotros en mayor o en menor medida en contacto con lo real debimos sentarnos a pensar cómo reconfigurábamos nuestra prácticas y junto a ello reflexionar sobre los diferentes modos de hacer escuela en este contexto.

En ese proceso de búsqueda un día navegando por las redes encontré el flyer de los conversatorios, la palabra “conversatorio para docentes” en aquel entonces me sonó a “encuentro” una invitación a pensar con “otros” y para “otros”. Fue de esta manera que desde el primer día me sentí escuchada, alojada y acompañada; todos los que estábamos en aquel lugar estábamos por lo mismo, o por lo menos así los sentí yo: “pensar y compartir como hacer una es-

cuela distinta en este contexto”, cómo poner algo de la ternura en esta nueva cotidianidad y allí estaban Mirta y Liz posibilitando y generando un espacio “distinto y a la vez especial”.

Para los que vivimos en el Sur las posibilidades de capacitarnos o encontrarnos con otros profesionales que nos ayuden a pensar no siempre fueron accesibles y resulta que este contexto me otorgó esta posibilidad; y más aún conocer muchas experiencias, pensar con otros, interrogar mi hacer, recrear mis prácticas, emocionarme con aquello que mi compañero o compañera de conversatorio venía a ofender, etc. y seguramente el componente más importante fue hacer lazo con aquellos que también habitaron ese espacio.

Y así fueron pasando los encuentros los cuales esperaba con ansias; en cada uno nos invitaban a dialogar sobre nuestras experiencias, fue de esta manera que pudimos reflexionar y pensar en una escuela que aloje, contenga y sostenga tanto desde lo individual y lo colectivo, promover la diversificación de prácticas que atiendan la singularidad de cada uno de nuestros estudiantes, la importancia de generar espacios de escucha y mirada atenta que posibiliten albergar a los estudiantes como sujetos de derecho, generar espacios donde la diferencia se constituya en valor y les posibilite a los estudiantes ocupar un lugar que le otorgue otras formas de ser y estar y seguramente muchos otros temas más.

Lo que hoy estoy segura es que este espacio me permitió crecer, me acompañó y posibilitó recordar que las salidas saludables siempre son colectivas, donde la empatía, la solidaridad, la comunicación y el trabajo en equipo entre otras cuestiones, generan oportunidades y, en este caso, la oportunidad de enriquecer nuestras prácticas junto a “otros”.

En síntesis, fueron los docentes quienes sostuvieron el lazo entre las familias y las escuelas.

A modo de cierre...

Cuando conversar se hace indispensable

A medida que fueron transcurriendo los encuentros quincenales, pudimos construir lazos de afecto virtuales, las participantes y nosotras, las coordinadoras, sentíamos placer por el encuentro y por los intercambios que se producían.

Finalizamos los conversatorios del año 2020 con la idea de reencontrarnos en el 2021 sabiendo que iba a ser otro año difícil desde lo escolar y por la incertidumbre de la pandemia. Los padres manifestaban enojo por el no retorno presencial y otros por el retorno sin los cuidados debidos.

En los meses siguientes y con el esquema de asistencia a clases casi total, las participantes comenzaron a mostrarse más animadas (a pesar de que no acordaban con esa disposición) aun con mucho agobio por la recarga laboral. Frente a lo que ya estaba impuesto autoritariamente desde el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, trataron de adecuarse, de alojar y de sostener a niñas y niños.

Otros temas que surgieron, se focalizaron en la Evaluación, la ESI y la gran diferencia de recursos que existe entre la Ciudad de Buenos Aires, la Provincia de Buenos Aires y todas las provincias del país. También, los relacionados con Educación Especial y todas las dificultades que esa modalidad está teniendo para los tratamientos específicos que el alumnado necesita.

Sería deseable que a partir de las experiencias vividas por la comunidad escolar durante los años 2020 y 2021 se pudiera reformular la Política Educativa teniendo en cuenta las características y las necesidades de las diferentes regiones del país.

Es necesario parar la inmensa bola de nieve en que hoy se ha convertido la Educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: exceso de control, deber y poco deseo, es lo que se respira en las escuelas.

Soñamos que no haya más escuelas rígidas, de calificaciones y tareas sin sentido. Soñamos en poder generar verdaderos vínculos de confianza con las familias. Imaginamos, pero también palpamos, abrazamos, tuvimos la posibilidad de revolucionar como nosotros/as nos revolucionábamos al llegar a cada una y cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Buscamos reunirnos con colegas y compañerxs para tejer, para cicatrizar...

Así cada encuentro, con mate en mano y “compu” prendida, estábamos listas para poder compartir, donar y que nos donen. Crecimos, aprendimos, construimos. Si bien territorialmente algunas vivimos o trabajamos en lugares muy lejanos, la cercanía de la mirada de la otra/o, el reconocimiento, nos unió.

El Conversatorio se volvió indispensable para pensar las prácticas en la escuela. Esta escritura fragmentada, visceral y singular, tal vez un poco desordenada, da cuenta del torrente de sentires que afectó nuestro oficio del lazo en la pandemia². //

2 / Mirta Iwan y Ana Kurtzbart agradecen el acompañamiento en el entramado de estos escritos a Daniel López y Virginia van Zandweghe del Colectivo del Congreso Pedagógico de UTE-CTERA.

Palabras Clave

ESI.

Reflexión.

Prácticas.

Desnaturalización.

Deconstrucción.

Educación Domiciliaria y Hospitalaria // Educación Secundaria //

La ESI en las jornadas de la modalidad hospitalaria

LORENA JESÚS* E INÉS SÁ**



Lorena Jesús

Introducción

En las instituciones educativas, la ESI constituye un espacio sistemático de enseñanza-aprendizaje que comprende propósitos y contenidos claros, de distintas áreas curriculares, adecuados a las edades de niños, niñas y adolescentes, abordados de manera transversal. Tenemos la responsabilidad de hacer de la educación sexual integral una tarea diaria, articulando con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

Las Jornadas ESI permiten a lxs docentes reflexionar sobre las distintas temáticas y modalidades a través de las cuales se pueden abordar, junto con lxs estudiantes y, en algunos casos, con sus familias, los cinco ejes que aseguran un abordaje integral de la educación sexual, es decir, el reconocimiento de la perspectiva de género, el respeto de la diversidad, la valoración de la efectividad, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos y el cuidado del cuerpo y la salud. Asimismo, estas instancias permiten indagar y compartir las dificultades que encuentran lxs do-

centes al momento de trabajar los distintos ejes mencionados. Permiten, en definitiva, reflexionar en torno a la práctica, que constituye un aspecto central para poder crear las condiciones para una enseñanza poderosa, en términos de Mariana Maggio (2012). De igual manera, retomando lo propuesto por Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar*: “El trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico, pero que al mismo tiempo tienda a permanecer alejado e indiferente con respecto al contexto concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos” (Freire, 2010, p. 120).

Con este horizonte a la vista, nos abocaremos a poner por escrito algunas experiencias tanto de las Jornadas ESI con colegas en la escuela, como de las clases con alumnxs abordando diversas temáticas en las asignaturas que dictamos en el nivel medio de las escuelas hospitalarias y domiciliarias: Historia, Geografía y Ciudadanía. Creemos que ese “poner por escrito” es central para continuar reflexionando sobre nuestras prácticas. En ese sentido, hacemos nuestras las palabras de Freire quien, en relación a la relación dialéctica entre pensamiento y escritura, afirmaba que:

* Profesora y licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente de las asignaturas correspondientes al área de Ciencias Sociales. Referente de las Jornadas ESI de la Escuela Hospitalaria N°2. -

** Profesora de Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente de las asignaturas correspondientes al área de Ciencias Sociales. Escuela Domiciliaria N°2.



Inés Sá

Las Jornadas ESI, un necesario espacio de reflexión entre colegas

Las Jornadas ESI resultan un espacio sumamente enriquecedor en tanto ámbito que permite el intercambio con pares que no sólo nos aportan una mirada distinta desde su individualidad, sino también desde la especificidad de su área o de su pertenencia a otros niveles: Atención Temprana, Inicial, Primario.

En el caso de escuela hospitalaria, las referentes de los distintos niveles acordamos organizar las Jornadas ESI en conjunto y, del mismo modo, desarrollarlas de manera integrada. En las Jornadas, además de aprovechar y disfrutar con enfoques, perspectivas y realidades novedosas, pudimos extraer interesantes conclusiones. Comenzaremos exponiendo diversos ejes temáticos sobre los cuales se elaboraron jornadas y propuestas de trabajo para lxs docentes y también para lxs docentes con sus alumnxs y familias.

I Primera Jornada ESI: las distintas conformaciones familiares I

Al definir el eje temático para la primera Jornada del año, entre los diversos que sugería la agenda educativa, la re-

ferente del nivel medio consideró que “las distintas conformaciones familiares...” brindaba una excelente plataforma para abordar distintas cuestiones que son fundamentales para desnaturalizar las relaciones sociales¹. Además, era un eje que permitía trabajar de manera transversal con los distintos niveles de la Escuela Hospitalaria, con las adecuaciones que nada nivel supone.

El modelo de organización familiar considerado único (aquel en que dos personas heterosexuales vivían junto con sus hijos bajo un mismo techo, y en el cual las tareas y los roles estaban claramente establecidos en función del sexo), ha comenzado a dar lugar a otras maneras de organizar la vida doméstica o familiar gracias a los cambios sociales y las modificaciones en el campo de las creencias, las costumbres, las actitudes, los derechos, etcétera.

En la actualidad hay un gran abanico de organizaciones familiares y, si bien tienen características propias, eso no significa que unos modelos familiares sean “mejores” que otros. Una sociedad plural y democrática promueve diversas maneras de organización familiar, todas ellas válidas y merecedoras de respeto. En este sentido, además de la familia nuclear tradicional, encontramos familias ensambladas, familias monoparentales, uniones de hecho, familias en las que conviven personas, entre otras. Asimismo, a partir de 2010, con la sanción de la ley 26.618 de Matrimonio Igualitario, las parejas homosexuales –conformadas por hombres o por mujeres– pueden casarse y adoptar. El reconocimiento y legitimación social y legal de estas uniones familiares es importante en la medida que les permite tener iguales derechos y protección social².

Las familias antes eran de una forma y ahora de otra, por

1 / Dada nuestra formación de grado como profesoras de Historia, consideramos fundamental historizar y desnaturalizar el mundo que nos rodea. En ese sentido, poder trabajar con nuestros alumnxs, y también con sus familias o con nuestros colegas, utilizando distintas herramientas que permitan dar cuenta de la esencia “artificial” de las relaciones sociales (de poder) en la que nos encontramos insertxs resulta uno de nuestros objetivos centrales al pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2 / Programa Nacional de Educación Sexual Integral, disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/119400/nuevas-familias>

ESI

ende, podemos empezar a comprender que más adelante serán de otra distinta, y es lógico que eso pase. Al mismo tiempo, esto también nos permite trabajar la dimensión del respeto a otras culturas, que entienden el concepto de familia según su propia cosmovisión y realidad.

Con el fin de correr el velo de la heteronorma que se encuentra como piedra angular del concepto de familia, durante la Jornada se presentaron a lxs docentes algunos fragmentos que ponen en evidencia su carácter cultural, por oposición a la pretendida “naturalidad” que tiene en nuestra sociedad. Entre ellos, y a modo de ejemplo, queremos destacar el siguiente:

El “sirvinacuy” o “tinkunakuspa” es una institución prematrimonial cuyo origen se remonta a las épocas anteriores al Incanato (...) Socialmente se basa en la necesidad de un previo conocimiento íntimo y completo, sin reserva alguna, ni aún de índole biológica, para constituir después de esta experiencia, y siempre que ella tuviese éxito, un hogar estable y feliz (...) El hogar indígena reposa sobre la base sólida del “sirvinacuy”, institución que responde a las modalidades originales de la psicología aborígen y que cumple importante misión social (...) Si la Ley es la expresión de la costumbre y debe basarse en ella para ser eficaz, pocas instituciones tienen como el “sirvinacuy”, perfectamente acreditado su derecho, rubricado por los siglos, para convertirse en ley. (Mac Lean y Estenos, 2021).

Resultó muy interesante escuchar las devoluciones, preguntas u observaciones que se generaron entre

lxs colegas al presentar y contextualizar este fragmento. Quedó en evidencia la particularidad de la idea de familia según la cultura de que se trate, así como el avasallamiento cultural que sufren las culturas de los pueblos originarios. Por añadidura, la práctica del *sirvinacuy*, encontró varixs adeptxs entre lxs asistentes a la Jornada.

En relación a las reflexiones, ideas, enfoques que está jornada nos dejó, vaya como ejemplo el trabajo que, como profesoras de Ciencias Sociales, realizamos para alumnxs de 1° año: *El concepto de familia en el Antiguo Egipto*.

Se utilizó como material de apoyo “La infancia en el antiguo Egipto” de National Geographic³. Luego del abordaje del material, se generó un interesante ida y vuelta con uno de lxs estudiantes, así como con la mamá que se encontraba acompañándolo en su internación. A lo largo de la charla, la docente trató de guiar la reflexión en torno a las diferencias respecto a la idea de infancia y familia entre el antiguo Egipto y la actualidad, cómo existían valores, prácticas y concepciones que hoy pueden parecernos “disparatadas” y, por ende, cómo podría esperarse encontrar diferencias entre la actualidad y el futuro.

Recogiendo las principales líneas que habíamos discutido en esa clase, se le entregó al alumno la siguiente guía de preguntas: *Describí que ocurría con los bebés y niños en el antiguo Egipto. ¿Qué diferencias encontrás con la actualidad?; ¿Qué ocurría con los jóvenes? ¿Por qué se casaban tan temprano? ¿Vos te casarías a esa edad?; Viendo cómo cambió la idea de niñez y la forma en que se constituía la*

familia en el antiguo Egipto y ahora, ¿pensás que la forma en que nosotrxs vivimos va a cambiar con el paso del tiempo?

Las respuestas de Thiago, 13 años, provincia de La Pampa, fueron:

- *Los bebés sobrevivieron algunos hasta el primer año de vida, entonces aquel bebé que sobrevivía, la mamá lo protegía hasta que más o menos llegaba a los 4 o 5 años. En la actualidad son considerados niños hasta los 16 años aproximadamente.*
- *Los jóvenes eran considerados adultos y se casaban a partir de los 12 años porque su promedio de vida era hasta los 40 años. No me casaría a esa edad.*
- *Sí, porque vamos evolucionando nuestra manera de hacer las cosas y nuestros pensamientos.*

Como podrá observarse, este breve escrito no refleja la riqueza del debate que tuvo lugar durante la clase, no sólo con Thiago, sino también con su mamá. Sin embargo, el análisis de esta temática nos permitió realizar una primera aproximación dialógica y reflexiva sobre el carácter histórico de las configuraciones familiares⁴.

! Segunda Jornada ESI: los vínculos saludables !

En relación a los lineamientos curriculares de la ESI, durante la segunda Jornada apuntamos a desarrollar propuestas pedagógicas que les permitieran a lxs

3 / La infancia en el antiguo Egipto, National Geographic. Disponible en: https://historia.nationalgeographic.com.es/al/infancia-antiguo-egipto_15886

4 / Respecto de la importancia del diálogo en el vínculo entre docentes y estudiantes, Freire afirmaba que “la capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es, que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha.” (Freire, 2004, p. 39)

alumnxs incorporar la noción *vínculos saludables* en tanto formas de relacionarse sanas e igualitarias basadas en el respeto. En ese sentido, la jornada partió de la concepción de que es de suma importancia que niños, niñas y adolescentes identifiquen cuáles son los modos de cuidado y protección de la integridad física y emocional que reciben por parte de los adultos, por un lado, y sus pares, por el otro.

En el nivel secundario nos pareció pertinente un abordaje de los *vínculos saludables* desde la perspectiva del *acoso/bullying*, especialmente en su relación con los *estereotipos de género*, dada la importancia que tiene esta etapa de la vida en la configuración de la subjetividad del individuo, siendo la sociabilidad con pares un componente central de este proceso. Para que lxs adolescentes puedan transitar libremente esta etapa de sus vidas, puedan aceptarse y aceptar a lxs otrxs, es fundamental que desde una etapa temprana estén familiarizadxs con lxs vínculos saludables.

Dado que *“Respetar y valorar la diversidad como así también conocer y comprender los mecanismos que favorecen la formación de prejuicios y estereotipos desde los que se emiten juicios discriminatorios por nacionalidad, etnia, aspecto físico, sexo, orientación sexual, ideas políticas, creencias religiosas, enfermedades, condición social, configuraciones familiares, etc.”* es un objetivo central de la ESI⁵, nos propusimos que los contenidos se orientaran en el sentido de estos objetivos:

- Autonomía y toma de decisiones en el ejercicio de la sexualidad.

- La violencia en los vínculos. Formas en que se expresa la violencia. Tipos de maltrato. Acoso escolar.

La actividad propuesta para que lxs docentes trabajaran con lxs estudiantes fue ver un video sobre igualdad, diversidad, género e identidad sexual⁶, para luego intercambiar pareceres y sentires en torno a él, partiendo de todas o algunas de las siguientes preguntas: *¿Qué te pasó al ver el video?; ¿Cómo te hizo sentir?; ¿Qué pensás al respecto?; ¿Alguna vez te sentiste discriminadx por algo?; ¿Sos capaz de ponerte en ese lugar e imaginar cómo se sienten esas personas?; ¿Cómo te sentirías si eso te pasara a vos o a alguien que querés mucho?*

Finalmente, se propuso como consigna para lxs alumnxs: *Envíale un mensaje (puede ser texto, audiovisual, artístico...) a alguien que se encuentre pasando por esta situación.* Algunas de sus respuestas fueron:

“No estamos solos, estás vos y estoy yo”
Tobías, 1er año, Formosa

“Hola, quería saber cómo estás y quiero decirte que sos una buena persona y que pase lo que pase, podés contar conmigo”
Thiago, 1er año, La Pampa

“Hola Javi, ¿cómo estás hoy? ¿Qué tal tu día en la escuela?. Lamento por lo que estás pasando, quiero que sepas que siempre cuentas conmigo para cualquier cosa. No dejes que te hagan daño. Nunca te permitas a ti mismo ser una víctima, no aceptes que nadie defina tu vida, defínete a ti mismo. Lo único que importa es que

Dios te quiere tal y como eres. Nos vemos pronto. Abrazo”

Alexis, 2° año, provincia de Corrientes.

Como si los mensajes generados por estudiantes de 13 y 14 años no fueran lo suficientemente contundentes en sí mismos, debemos reparar en la situación de salud que están atravesando y, entonces, el mensaje se vuelve aún más movilizante.

En efecto, uno de lxs alumnos manifestó, en el devenir de la clase y bastante acongojado, el hecho de haber sufrido bullying por sus problemáticas de salud. Más allá de lo difícil que puede resultar para una docente tratar de contener a un alumno en un momento así, consideramos que resultó una buena oportunidad para reflexionar en torno al sentido de esa clase y, por lo tanto, de la ESI en su conjunto. Nuestro objetivo no era que él pudiera buscar consuelo como víctima, sino entender cuán importante era que aquellxs niñxs y jóvenes que tenían esas actitudes pudieran tener las herramientas necesarias para entender por qué lo que hacían estaba mal y, de este modo, ir erradicando estas prácticas.

Otro de nuestrxs alumnxs, Gonzalo, de cuarto año, de Entre Ríos, grabó un audio donde relató:

“cuando iba a primaria, en cuarto grado, había un compañero que vino de otro lugar y era muy afeminado. Y con mis compañeros lo criticábamos (...), lo maltratábamos por ser diferente. (...) Por suerte en mi escuela hablan mucho sobre esto, y cada uno se tiene respeto mutuo, pero bueno, como en primaria no se hablaba de nada y éramos muy chicos, criticábamos sin saber”.

5 / NES, Formación General. Educación Sexual Integral.

6 / Segmentos extraídos de Igual de diferentes. Identidad sexual, Canal Encuentro. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7da9jZ4faaQ>

Escuchar la narración de Gonzalo, que marca un contraste entre un comportamiento pasado (visto en términos negativos) y uno actual (que da lugar a la aceptación de las diferencias) da cuenta de la importancia de crear instancias que permitan reflexionar sobre el respeto y la valoración de la diversidad desde el inicio de la escolaridad y se creen así las condiciones para el desarrollo de una actitud de tolerancia y empatía hacia lxs otrxs. Tolerancia entendida como una virtud que nos enseña a convivir y aprender con lo diferente y, también, a respetarlo, para poder sentar las bases de un modo de vida democrático (Freire, 2010).

Por otra parte, y ya sin estricta relación con el tema central del bullying, las palabras de Alexis *“Nunca te permitas a ti mismo ser una víctima, no aceptes que nadie defina tu vida, defínete a ti mismo.”* no dejan de resonarnos, en relación a su enfermedad, su hospitalización y el trato con el mundo médico. Nos preguntamos acerca de la necesidad de abordar la cuestión del rol de pacientes que tienen nuestros alumnxs y cómo hacerlo, con la prudencia del caso, dada la inserción de nuestra escuela en la institución hospitalaria.

La Segunda Jornada ESI continuó con la exposición, por parte de lxs docentes, de la forma en que desarrollaron las consignas y utilizaron el material propuesto, así como el relato de las dificultades que habían experimentado, las dudas que surgieron o, simplemente, aquellos aspectos que les habían parecido importantes para compartir en ese espacio de encuentro. Se generó entonces una dinámica que permitió reflexionar en torno a las estrategias para enfrentar las limitaciones u obstáculos que nos encontramos y, nuevamente, quedó plasmada la necesidad de profundizar en estos contenidos tanto con alumnxs y familias, como entre docentes.

Entre las limitaciones u obstáculos mencionados por lxs docentes se encuentran la “incomodidad” con el abordaje de ciertas temáticas. Creemos que esta incomodidad se debe a que siguen considerando la sexualidad desde una mirada restrictiva que la reduce a la dimensión de la genitalidad y no

en los términos planteados por la ley. Sin embargo, incluso las temáticas abordadas en esos términos puede encontrar dificultades debido a las creencias, ideas previas o simplemente prejuicios de nuestrxs estudiantes y sus familias.

Otro de los obstáculos frecuentemente mencionado por lxs docentes se relaciona con la presencia de lxs adultxs responsables durante la clase a pie de cama. Sin embargo, como sucedió en el caso de Thiago durante la primera jornada donde hubo un intercambio respecto de las configuraciones familiares en el que participó la madre.

En ese sentido, creemos que la presencia de lxs adultxs puede ser vista como un desafío, pero también como un plus en tanto que la ESI debe ser pensada no sólo para el aula, sino para la familia y comunidad fuera de ella.

! Tercera Jornada ESI: Educar en igualdad. Prevención y erradicación de la violencia de género !

Finalmente, de la última jornada del año nos interesa dar cuenta de la experiencia con una de las especialistas que invitamos, la periodista especializada y editora de Género de *Página 12*, Sonia Tessa. En los momentos previos a la charla realizamos una actividad de reflexión en grupos sobre la base de fragmentos de textos que habíamos seleccionado, los cuales reflejaban diversos tipos de violencia.

En los debates al interior de los grupos se manifestaban en algunos casos los lugares comunes generados por la huella patriarcal, como por ejemplo esgrimir que si una persona (casualmente una mujer) visibiliza su vida privada en las redes sociales, los ataques que recibe forman parte del “paquete” y de alguna manera están justificados. Sin embargo, este tipo de argumentos fueron rápidamente contrastados por miradas diferentes, más en línea con los ejes de la ESI. Resulta destacable el hecho de que estas discusiones se dieran en el marco de grupos pequeños, ya que el ida y vuelta se tornó muy fluido, nadie se sintió cohibido y los principales aspec-



tos de lo que se había hablado en cada grupo fueron retomados en una puesta en común.

En la segunda parte del encuentro, se produjo la intervención de nuestra invitada, Sonia Tessa. Ella nos brindó un cuadro general y estadísticas de la violencia de género en nuestro país, especialmente en el último período, durante el ASPO, para luego focalizarse en la violencia mediática.

Luego de presentar y analizar algunos casos como el de Melina Romero o el de Nahir Galarza, trazó una línea entre ellos para dar cuenta de la forma en que los medios de comunicación, que son ni más ni menos empresas que funcionan en el capitalismo exacerbado del siglo XXI, necesitan, como él, la reproducción del patriarcado que les brinda las condiciones para su funcionamiento. Por esta razón, no pierden oportunidad para reforzar el sentido común patriarcal.

En la tercera y última jornada del año, no planteamos actividades más allá de las llevadas a cabo durante el desarrollo de la jornada de encuentro. Sin embargo, dado que el 25 de noviembre se conmemora el “Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer”, convocamos a quienes quisieran hacerlo a trabajar esta temática con sus alumnxs.

Esta iniciativa en el nivel medio, quedó plasmada en el análisis del concepto de apropiating (apropiarse o llevarse el crédito por una idea generada por una mujer) que se hizo a través de los casos de la pintora Margaret Keane y la científica Rosalind Franklin, en las áreas de Plástica y Biología; así como un abordaje conjunto entre Ciencias Sociales y Matemática para realizar una encuesta y estadísticas sobre la cantidad del tiempo y el aporte económico de las horas destinadas a tareas domésticas y de cuidado por parte de varones y mujeres.

Reflexiones finales

Tanto en las Jornadas ESI como en las actividades realizadas con lxs estudiantes (en el marco de las jornadas), pudimos observar la importancia de seguir profundizando el abordaje de la educación sexual.

Las distintas temáticas trabajadas, que incluyeron las cambiantes configuraciones familiares, los vínculos saludables o la violencia simbólica (particularmente la mediática), nos permitieron pensar la sexualidad no solo desde una mirada integral sino también desde una postura que apuesta al diálogo con lxs otrxs: docentes, estudiantes, familiares. De hecho, durante las jornadas, lxs docentes hicieron alusión, en repetidas oportunidades, a la importancia de espacios que habiliten el diálogo y la reflexión conjunta.

En las jornadas también fue posible reflexionar en torno a los límites u obstáculos que existen al momento de poner en práctica los lineamientos establecidos por la ley de Educación Sexual Integral, y en las formas de superarlos. En ese sentido, la presencia de lxs adultxs responsables puede ser vista como un obstáculo sólo si no tenemos en cuenta que la ESI alcanza toda su potencialidad en tanto pueda trascender los límites de la institución escolar. Asimismo, las inquietudes, inseguridades e “incomodidades” de lxs docentes también pueden superarse a partir del diálogo colectivo que permiten estas instancias de capacitación y de la práctica concreta con nuestrxs estudiantes. En ese sentido, consideramos importante poder profundizar e internalizar en lxs colegas el hecho de que nos encontramos cumpliendo con una ley nacional al enseñar estos contenidos, ya sea de manera específica, por ejemplo con encuentros en las que participen las familias, o de manera transversal en las diferentes áreas. Por otra parte, las Jornadas permitieron escuchar dis-

tintas narraciones y voces en el sentido propuesto por Freire, es decir, la “...disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro” (Freire, 2004, p. 54).

También tomamos nota del invaluable aporte que especialistas en diversos temas pueden brindarnos, abriendo líneas de análisis y dotándonos de herramientas para su abordaje, como fue el caso de Sonia Tessa que nos inspiró a reflexionar de manera más profunda y sistemática sobre la relación entre la violencia patriarcal, el sistema capitalista y los medios de comunicación.

Para finalizar, creemos que, como decía el poeta español A. Machado, “se hace camino al andar” y, por lo tanto, es necesario continuar trabajando para que la ESI permita desnaturalizar, historizar y problematizar el patriarcado y las relaciones de poder que lo constituyen. //



Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Avellaneda, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo, Paz e Terra SA.
- Mac Lean y Estenos, Roberto (2021). “*El Sirvinacuy. Matrimonio de prueba entre los aborígenes peruanos*”. Revista Mexicana de Sociología, Año 18, Vol. 83, Número 2 (abril-junio), Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Ciudad de México.
- Maggio, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.

ESI.

Desigualdad.

Desafíos.

Transformación.

Estereotipos de género.

Deconstrucción.

Una Educación Física para transitar el pensamiento y la acción inclusiva



Julieta Inés Noya Freysselinard

JULIETA INÉS NOYA FREYSSELINARD*

Introducción

Las luchas de los movimientos feministas durante varias décadas han adquirido nuevas formas de organización y de expresión política y cultural. En efecto, podemos afirmar que estamos transitando un proceso de transformaciones en la participación de las mujeres y LGBTI+ en nuestro país y el mundo.

La escuela, como institución central de la sociedad, cumple un rol significativo en el logro de reivindicaciones sociales y conquistas de derechos. Los aportes desde el pensamiento, las ciencias, las artes se conjugan en cada ámbito educativo. Las disciplinas como la filosofía, pedagogía, psicología y arqueología han contribuido a repensar prácticas con el propósito de lograr una sociedad volcada hacia un humanismo más igualitario.

Por estas razones, pienso como educadora la importancia de trabajar por la posibilidad de una escuela más inclusiva. En el abordaje específico de la educación física la tarea es inmensa y representa un desafío vinculado a la posibilidad

de expresarme en el espacio del XXVI Congreso Pedagógico de UTE-CTERA para tratar de lograr un acercamiento a la forma de encarar distintas acciones recuperando la teoría de Paulo Freire y las pedagogías críticas en torno a conceptos como educación, metodologías, aciertos y desaciertos de la práctica docente.

Para Freire el objetivo de la educación es luchar por la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y solidario. Propone una lectura crítica del mundo que no genere desesperanza sino que permita ver las resistencias, las formas de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida.

Como profesora de educación física me pregunto por los modelos competitivos en el deporte, en la convivencia, en los medios, especialmente la televisión y los modos en que inciden en nuestros estudiantes. También, por las transformaciones en las escuelas vinculadas a los derechos, leyes y políticas, formación docente y ambiente, para proponer una mirada crítica de tradiciones autoritarias que expresan tam-

* Profesora de Educación I.S.E.F.I (1995). Entrenadora Nacional de Hockey sobre césped (1997). Programas recreativos en educación especial, Nueva Zelanda (1997). Profesora titular de educación en CABA desde 2005.

bién modos de jugar las competencias patriarcales, aquellas que marcan y generan diferencias: los más hábiles sólo buscan competir y conformar grupos o ser parte de ellos con sus iguales, quedan afuera lxs otrxs. Entonces surge la pregunta, ¿cómo revertir estas situaciones que excluyen?

Desarrollo

Las clases de Educación Física nos dan oportunidades para que nuestras intervenciones busquen favorecer el diálogo y la reflexión. A partir del diálogo podemos poner de manifiesto las situaciones de discriminación que suceden en el aula y en el patio; utilizando actividades lúdicas favorecemos la construcción progresiva de acciones valorables y el reconocimiento de límites, creando un espacio donde exista confianza, libertad y seguridad para la expresión de ideas, opiniones y preguntas; trabajando en la adquisición progresiva de un lenguaje apropiado e inclusivo, que sólo podemos lograrlo en un ámbito de respeto entre todxs. Una educación ética nos permite avanzar hacia la transformación de situaciones cotidianas.

A lo largo de la historia, las distintas sociedades han construido y transmitido sus culturas. Al preguntarnos acerca de cuál es la educación que deseamos legar en nuestros tiempos, nos remitimos a la Ley 26.206 de Educación Nacional sosteniendo sus principios éticos e inclusivo, la no discriminación.

Dicha Ley valora la educación como prioridad nacional para el logro de una sociedad justa y soberana, que garantiza a todos y todas el derecho al conocimiento, que brinde oportunidades, promueva un mejor proyecto de vida *“basado en los valores de*

libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”¹.

Como profesora de Educación Física considero muy importante hacer lugar al art 11, que en su inciso r nos desafía a brindar *“una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.”*

Por otro lado, se cumplen quince años de la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral; y la Ley 2.110 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de su implementación, las nuevas generaciones comenzaron a transitar un camino que les abre oportunidades para el desarrollo integral y la libertad de elección.

La ley 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada 23 de octubre del mismo año, comprende un hecho político y cultural significativo a partir de la incorporación de la Educación Sexual Integral en los lineamientos de la política educativa. Este importante hecho social conllevó a la adopción, por parte del Estado, de una política tendiente a la promoción de una educación para una sexualidad responsable desde una perspectiva de género, incluyendo además aspectos de la diversidad sexual. En este sentido, también se apunta a la prevención de los problemas de salud, en particular de la salud sexual y reproductiva, reconociendo a los estudiantes como sujetos de derecho.

El camino iniciado institucionalmente ha sido lento y difícil, requirió de la apropiación de la normativa por parte de directivos y docentes, capacitaciones,

así como dar a conocer la legislación a las familias, la comunidad, para que nos acompañaran, para incluirlos y sumarlos en una tarea común, deconstruyendo estereotipos. De esa manera comenzamos a encaminarnos hacia actitudes responsables con igualdad de trato y posibilidades para todxs.

Desde que en Argentina se dictaron estas normativas, como trabajadores de la educación tenemos el aval y la obligación de garantizar su cumplimiento.

En efecto, la ESI propone que el trabajo y su desarrollo sea transversal a todas las áreas en la escuela. Esto representa un hecho muy importante para el área curricular, más precisamente la puesta en marcha en las clases de Educación Física, donde es un pilar fundamental para trabajar y desarticular aquellos estereotipos que están arraigados desde muchísimas generaciones.

Hasta hoy hemos conocido y perpetuado las representaciones sociales y formas de comportamiento que se consideraron propias de los varones y las mujeres, dando lugar a estereotipos de género que definieron modelos, que legitimaron el poder de los varones sobre las mujeres invadiendo la privacidad de las mismas y anulando su expansión en la vida cotidiana, coartando el pleno desarrollo, sueños y planes como personas e individuos independientes.

La desigualdad de género a través de ciertos mandatos desarrollados durante siglos operan en nuestra sociedad y se hacen visibles en la escuela y en las clases de educación física. Desde la legalidad estamos obligadxs a trabajar la deconstrucción de los estereotipos, sabiendo ya después de años de estar frente a diferentes y variados grupos utilizar

1 / Ley 26.206, Capítulo I, Art 8

diferentes propuestas y transformar esa conducta naturalizada y estereotipada, y lograr mediante situaciones claves que se pueden dar en las clases comenzar a transformar y desnaturalizar.

Al planificar la conformación de grupos de juegos, decidí dejarlos a elección del alumnado, en general lo realizan separándose por género y aún en los casos de grupos mixtos siempre priorizan la participación de varones mejor adaptados a los estereotipos antes mencionados. Se asocia la debilidad física a lo femenino considerado menos hábil, entonces mi desafío es cómo abordar y trabajar, cómo intervenir para organizar y repensar estas estructuras y el armado de grupos para todas las actividades que se llevaran a cabo a lo largo del año.

Desde la educación física es indispensable garantizar el desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de equidad, sin prejuicios, apoyados en las diferencias. Las actividades en las clases están planificadas para que durante las mismas todos los niños realicen sus propuestas libremente, basadas en la promoción de la necesidad de procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Debemos trabajar la noción de género como construcción cultural e histórica que define los comportamientos, actitudes, roles que corresponden a lo femenino y a lo masculino; “nos indica como debe ser un hombre y como debe ser una mujer”². Además, se destaca: “La dicotomía creada por la estructura o ideología patriarcal construye las diferencias entre hombres y mujeres de manera tal que la interioridad de éstas es entendida como biológicamente inherente o natural. Así se les asignan a las mujeres roles, comportamientos y características de menor prestigio...en este sentido hay una premisa de desigualdad jerárquica entre el hombre y la mujer en el seno de la familia que se constituyó como

algo natural... no deja de ser un modelo que determina y condiciona en diferentes aspectos la vida cotidiana en el siglo XXI.”³

En efecto, no es suficiente proponer pautas y guías para que las actividades se desarrollen en condiciones de equidad, también es importante indagar en las sensaciones percibidas por los niños; presentar consignas para el armado de los equipos; y, al finalizar la actividad, desarrollar y propiciar un espacio de debate mediante preguntas disparadoras:

¿Cómo se sintieron participando en juegos a los que quizás nunca juegan? ¿Cómo fue la experiencia de jugar juntos en cada una de las propuestas? ¿Hubo problemas durante el juego? ¿Estuvieron relacionados con aquello que se espera que puedan hacer las personas sin distinciones?

Se pueden proponer actividades de juegos donde tradicionalmente sólo participan las niñas, como por ejemplo el salto a la soga o el elástico. La reflexión posterior es importante haciendo notar que con esa actividad todos se divirtieron. Y surge la pregunta: ¿Identifican dificultades para participar en algunos juegos por las diferencias de género?

Ante las respuestas, es necesario que puedan ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre lo que sintieron.

Observo y escucho mientras se abre el debate. Algunos lo sienten como una pérdida de tiempo, otros en cambio ayudan con sus reflexiones a pensar que se puede mirar diferente.

Trabajamos en un proyecto con el docente de segundo ciclo en conjunto ya que en el grupo se podía observar algunos temas que necesitaban el abordaje desde la ESI para repensar muchas de las actividades que se pueden dar durante la clase de Educación Física.



2 / Ministerio Público Fiscal de la Nación. *Herramientas para abordar temas de género en el ámbito educativo*, pág. 11.

3 / Ídem, pág. 9.

Planificamos el desarrollo de las actividades en las clases en el aula y en las clases de educación física; al igual que el desarrollo de los juegos en los recreos. Realizamos carteles conformados por los chicos/as donde ellos expresaban los juegos favoritos, los que no lo eran tanto, ¿por qué los elegían? En ese aspecto surgieron las diferencias marcadas por los estereotipos arraigados de generación en generación, como el fútbol, juegos de sogas, de elástico, de rondas. Se realizó una lista extensa donde pensamos en abordar cada uno de los juegos propuestos tanto unos como otros.

Al lado de cada juego ellos iban colocando las variantes que podrían pensar para que ese juego fuera más divertido y por qué. A partir de esos comentarios podíamos ver cómo acompañar a los chicos/as en la deconstrucción de los estereotipos.

Pudimos ver que en el transcurrir de las clases algunas conductas iban cambiando ya que ellos mismos pueden acordar y resolver; piensan cómo sería jugarlo o armar determinados grupos o juegos. Todos podían escucharse y pensar el porqué de las diferentes miradas ante un determinado juego o deporte.

Es importante que nuestras intervenciones se orienten a que no se visualicen como naturales los roles que se atribuyen tradicionalmente a varones o mujeres, fortalecer la idea de que las personas pueden elegir las actividades cotidianas que quieran realizar independientemente de su identidad de género. Es probable que resulten evidentes las diferencias en juegos como el fútbol, saltar a la soga o al elástico, también en aquellos más sencillos como las carreras surgen las dificultades relacionadas con la convivencia entre pares, los buenos o malos tratos y el

impacto de las situaciones de violencia en las personas. Cada situación merece que reflexionemos con el grupo desde una mirada de respeto por les otros.

Con la maestra de nivel inicial planificamos una jornada “Educar en igualdad”, relativa a la prevención y erradicación de la violencia de género, teniendo como objetivo la igualdad de oportunidades para el grupo de niños.

Armamos juegos para trabajar los estereotipos y en esa jornada les niños realizaron una clase de fútbol donde cada uno traía su remera del equipo preferido; realizamos una gran variedad de actividades relacionadas con ese deporte y al cierre de la actividad organizamos una ronda charlando sobre los juegos y actividades realizadas. Estaban muy contentos de haber jugado todos, charlaban sobre las camisetas de sus equipos favoritos, se entusiasmaban con los tiros al arco (penales). En el cierre les preguntamos si querían volver a repetirlo, el rotundo sí nos dio la pauta que habíamos conseguido que todos sin diferencias pudieran jugar y divertirse más allá de las diferencias de género o habilidad.

Como docentes buscamos incansablemente estrategias para revertir determinadas situaciones, a fin de reconocernos como personas que podemos guiar, acompañar, orientar y posibilitar un cambio favorable; alejando viejas costumbres e ideas; erradicando censuras, tabúes, estereotipos y preconceptos; partiendo de una lectura crítica del mundo en el que vivimos y que nos bombardea con intencionalidad, provocando muchas veces traumas de infancia en la vida de una persona.

A través de los juegos y deportes, les alumnos pue-

den aprender a negociar, modificar, acordar y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos; el desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones. Tomando un pensamiento de Paulo Freire: “Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar”⁴.

Ante todas las posibles propuestas que podamos brindar en las clases para accionar la empatía entre nosotros, siempre será fundamental trabajar para que el grupo esté abierto a la escucha y aceptación de las diferencias. El trabajo es día a día sin claudicar ni un instante, tratando de ser mejores pero sabiendo que también podremos aprender de nuestros errores con reflexión y autocrítica.

Reflexiones finales

La escuela es muy importante para el desarrollo de procesos de autonomía en los niños, un trabajo colectivo y solidario que necesita ser acompañado por políticas sociales que permitan que las familias y la sociedad encuentren ese espacio de cambios para nosotros y las nuevas generaciones. La tarea no es fácil ni individual, necesita del colectivo, es una tarea conjunta entre los docentes y desde las instituciones promoviendo espacios de reflexión, lograr cambios con propuestas flexibles, que tengan en cuenta las diferentes miradas y que privilegien el trabajo desde la cooperación.

Los derechos están reconocidos y existen las leyes que nos brindan las herramientas necesarias para avanzar, hay que garantizarlos, hacerlos visibles,

4 / Freire, P. *Pedagogía de la Autonomía*.

deconstruir estereotipos de género. Ese es el trabajo y el reto que tenemos como educadores que nos proponemos transformar el mundo acompañando a las nuevas generaciones.

Este tiempo de pospandemia nos obliga a pensar en las nuevas generaciones, en la necesidad de dar oportunidades para que puedan crecer y jugar en libertad sin censuras, con un camino abierto en su pleno desarrollo en el marco del respeto, buscando desnaturalizar, rompiendo estructuras que se han instalado desde el comienzo de la historia.

La lucha por la aceptación de las diferencias es un camino constante que implica el compromiso de los educadores y

que infatigablemente tiene que fortalecerse para lograr una verdadera transformación de la sociedad.

La Educación Física es también la disciplina que a través de las diferentes propuestas, juegos y actividades ofrece sus aportes para lograr el tránsito del pensamiento y la acción hacia una sociedad inclusiva más justa y más ética; se articula con expresiones políticas, toma fundamentos en la normativa vigente y las luchas de movimientos sociales. Desde el trabajo cotidiano hemos asumido estos desafíos y desde el compromiso docente luchamos para que cada vez sean más las acciones para poder avanzar en el pleno ejercicio de derechos. //



Taller de Percusión en el marco del encuentro por los 10 años de la Juanito (Biblioteca Infantil y Juvenil de UTE)



Referencias bibliográficas

- Cruz Aguilar, Eliseo. *La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire*. Educere, vol. 24, núm. 78, pp. 197-206, 2020. Universidad de los Andes. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/>
- Educación Sexual Integral: propuestas y actividades para el aula. Materiales orientadores para la realización de actividades de Educación Sexual Integral (ESI). Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/cuadernillo_esi.pdf
- Encuentros de intercambio de experiencias pedagógicas en Educación Sexual Integral. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/educacionsexual/encuentros-de-intercambio-de-experiencias>
- Jornada Nacional "Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género". Ley 27.234, Orientaciones para las instituciones educativas. Ministerio de Educación y Deporte, Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005484.pdf>
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Salud Sexual Integral, Ley Nacional 26.150. Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Uranga, Washington. (21 de septiembre de 2021). *El centenario de Paulo Freire y su prédica aplicada a la política*. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/369715-el-centenario-de-paulo-freire-y-su-predica-aplicada-a-la-pol>

Palabras Clave

Trabajo docente.

Políticas de la CABA.

Vulneración de derechos.

Defensa de la Educación Pública.

Freire.

Rol político del docente.

Educación Primaria

Tejer redes en defensa de la educación pública

JUAN ROMERO*



Juan Romero

Introducción

En el Congreso Pedagógico del 2020 “Educación Pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia” presenté una ponencia “*Reinventarse para defender el derecho a la Educación*”¹. ¿Qué ha cambiado desde esa crítica rabiosa al discurso y accionar oficialista del Gobierno de la Ciudad sobre la educación, donde ellos se pintan como los protectores de los derechos y la cultura, y la realidad es que hace 14 años consecutivos vienen vaciando la educación, reduciendo la inversión, sin asegurar vacantes, materiales, condiciones dignas de trabajo y conectividad y equipos para toda la comunidad escolar? ¿Qué ha cambiado de esa propuesta de capitalizar nuestro esfuerzo para visibilizar la importancia de la tarea docente?

En relación a la primera pregunta: desde el Ministerio de Educación dicen que defienden la educación y la vida, pero en la práctica muchas veces nos faltan insumos elementa-

les como barbijos, máscaras, alcohol, servicios de limpieza, metros cuadrados, calefacción y ventilación. No sólo avanzan sobre la precarización de las condiciones de trabajo y los espacios de enseñanza, sino que han ido a fondo con una campaña política repleta de marketing pero vacía de corazón que arrancó de un tirón la vida de muchos trabajadores de la educación de manera infame. Esas pérdidas, cada una de ellas profundamente trágicas, se podrían haber evitado, pero se prefirió sostener una presencialidad descuidada e injusta que se llevó muchas personas que no vamos a recuperar. Este es el nivel de cinismo que se maneja.

En relación a la segunda: Tenemos que seguir pensando en clave propositiva para tejer redes en la defensa de la Educación. Tal como propone en su título el Congreso Pedagógico de este año: “Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores” es necesario convocar a los protagonistas de la comunidad escolar a participar activamente en la proyección y materialización de propuestas educativas superadoras que no se

* Maestro de Grado, Distrito 6°.

1 / XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA Educación Pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia. Ponencia Juan Romero, pág. 134 a 139.

conformen con el escenario crítico ni se refugien en la queja sino por el contrario que analicen, cuestionen y propongan acciones concretas para la mejora de las dinámicas laborales y su impacto real en las trayectorias de cada una de nuestros alumnos.

Con notable pasión describe Paulo Freire el rol político del docente: “¿Cómo trabajo en el aula? (...) ¿Cómo trabajo el problema de la esperanza jaqueada por la desesperanza? (...) Tenemos que educar a través del ejemplo sin pensar por ello que vamos a salvar al mundo. (...) El mundo se salva si todos en términos políticos, peleamos para salvarlo.”²

Desde estas palabras quisiera desarrollar mi exposición en este nuevo Congreso Pedagógico que recuerda la figura intensamente vigente del pedagogo brasileño. Partir desde la inconformidad con el estado actual de la situación educativa, pero también con muchísimas ganas de crecer como persona y profesional, buscando alternativas para cambiar la “*anomia boba*” en la cual caemos los y las trabajadoras al vernos avasallados por tantos cambios, tantos maltratos, tanta inflación, inseguridad y problemas cotidianos que nos hacen ser más mezquinos y desconfiados, detonando los puentes entre pares y promoviendo el individualismo y la *alcahuetería*.

Desarrollo

El derecho a la educación y el derecho a la vida se ven ultrajados por aquellos que toman las decisiones una vez más, y una vez más también somos los y las trabajadores de la educación quienes ponemos el cuerpo y erguimos a la patria y a la escuela en nuestros puestos de trabajo, recibiendo a los niños y niñas, procurando su cuidado y haciendo cosas impensadas para sostener su proceso de socialización y apropiación de la cultura. Su derecho a tener una escolaridad y una infancia feliz se ve atravesado por la

pandemia, pero también por las decisiones necias de aquellos que ponderan los votos por sobre las vidas y el discurso por sobre la acción concreta.

“La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente. Practicar la ética diariamente con los niños y los jóvenes, esto es mucho más importante que el tema de biología, si somos profesores de biología. Lo importante es el testimonio que damos con nuestra conducta. Inevitablemente cada clase, cada conducta es testimonio de una manera, ética o no, de afrontar la vida.” (Freire, 2003)

El colectivo docente ha resistido esta embestida. Reinventándonos, capacitándonos y apoyándonos entre compañeros y compañeras. Desde nuestro sindicato se ha monitoreado y denunciado oportunamente las faltas de cuidado por parte del GCBA, en este contexto tan particular con el pronunciado y sostenido recorte de fondos para el área en CABA, la grosera y repetida campaña en los medios de comunicación que va en detrimento de la figura docente, la pandemia. Es una pelea de poderes inmensa la que se deja ver cuando la mismísima Corte Suprema de la Nación le tuerce el brazo al Gobierno Nacional, consolidando las ínfulas rebeldes, antipáticas e irrespetuosas de la vida de las autoridades porteñas.

Somos educadores porque tenemos el profundo compromiso de accionar para generar condiciones que permitan cambios favorables para toda la sociedad. Desde las autoridades nos atiborran con exigencias, presiones y disposiciones que resultan imposibles de captar y cumplir en su totalidad, cada vez es más flagrante y, tristemente, más eficaz la intención del gobierno de atomizar y despolitizar a los trabajadores de la educación con el objeto de facilitar el menoscabo de derechos, beneficios y reglamentaciones. Un ejemplo claro fue el decreto que modificó el estatuto, cuya realización se concretó entre gallos y medianoche, de

2 / Freire, Paulo (2003). Elementos de la situación educativa en Freire, Paulo. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. pp. 31-48.



UTE - Secretaría de Cy... · 05 mar. 21

⚠️ #ESCUELASCONCOVID ⚠️

UTE. Relevamiento de casos de COVID-19 hasta el viernes 5 de marzo:
CASOS CONFIRMADOS REPORTADOS:
178

🚫 Docentes: 121 casos positivos (desde el 8/2)

🚫 Auxiliares: 27 (desde el 8/2)

🚫 Estudiantes: 30 positivos y 22 presuntos positivos (desde el 17/2)

💬 1 🔄 7 ❤️ 6 🔗

[Mostrar este hilo](#)



Nota PERFIL 16-11-2021 - Soledad Acuña contra el barbijo en las escuelas: "Es un obstáculo para la alfabetización"



TELAM: 16-11-2021
A PARTIR DEL MIÉRCOLES. No será obligatorio el uso de barbijos hasta tercer grado en las escuelas de CABA. El uso de barbijos por niñas y niños del nivel inicial (jardín de infantes) y para primer ciclo de primaria (primer, segundo y tercer grado) dejará de ser obligatorio dentro de las aulas a partir del miércoles.

manera casi inadvertida entre tantos frentes que atender. Aunque desde los sectores dominantes se ningunee la ética de los educadores, y se reduzca casi siempre el comentario hacia chicanas partidarias, los docentes somos seres profundamente políticos por concepción.

Para continuar con estas líneas de reflexión me gustaría pensar las dimensiones de la situación educativa que describe Paulo Freire en *El grito manso*, desde mi posición como maestro de grado. Procuró hacer una relectura trazando un paralelismo con la realidad actual de la escuela y resaltando la vigencia de sus críticas a las condiciones que brindan los Estados hacia la educación pública.

En referencia a *los educandos*, como los nombra Freire, siguen siendo la mejor parte de nuestro trabajo. El brillo en los ojos de los niños y las niñas al compartir momentos felices y etapas importantes en su crecimiento continúan emocionándonos. Son sus palabras, sus gestos y su afecto el reconocimiento más grande hacia nuestra labor. El cariño de la comunidad y la sensación de influir positivamente en sus vidas sostienen la genialidad y la belleza de nuestra profesión.

Por otro lado, este accidentado año de trabajo ha puesto de relieve los efectos del aislamiento, la falta del encuentro presencial y una virtualidad precaria. No podemos pensar en los alumnos sin entenderlos dentro de una organización familiar particular. Es importante repensar las relaciones COMUNIDAD/ESCUELA dentro de proyectos desafiantes, ambiciosos y respetuosos de las realidades que manifiesta la comunidad educativa.

El "contrato" tradicional se ha quebrado profundamente y desde los medios de comunicación se sigue fogueando el destrato hacia la figura docente endilgando atributos nefastos y tendenciosos. Es el mismo gobierno el que colabora con la generación de malos entendidos y problemas cotidianos cuando comunica sus resoluciones unilaterales, primero en las redes sociales³ y luego de manera oficial a las supervisiones y por consiguiente a las escuelas y docentes. Un ejemplo claro de esto fue el anuncio de la no obligatoriedad del uso de barbijos en espacios abiertos en la escuela.

Esta sustracción de autoridad y aporte a la confusión por parte del Estado, abona el fortalecimiento de un paradigma docente menoscabado, propicia la desconfianza por parte de las familias y en consecuencia la atomización de grupos escolares que debieran trabajar juntos de la mejor manera posible para allanar así el camino hacia grandes logros.

El anuncio de la no obligatoriedad de barbijo hasta 3er grado se hizo el 16 de noviembre y la comunicación oficial a docentes a través del ministerio de educación llegó el 3 de diciembre a las cuentas Bue⁴.

En relación a lo que plantea Freire sobre el *espacio pedagógico*, éste debe ser de excelencia y es obligación indelegable del Estado garantizar sus condiciones. Sin embargo, es un hecho concreto que hace 14 años⁵ el GCBA viene reduciendo y subejecutando el presupuesto en Educación. Faltan vacantes, faltan equipos y falta conectividad. Cada vez menores y peores raciones de comida. La infraestructura edilicia al borde del colapso. Faltan insumos básicos como barbijos, alcohol en gel y máscaras. Falta personal

3 / Nota disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/202111/574940-barbijos-escuelas-tercer-grado-caba.html>

4 / Imagen 1. Nota disponible en: <https://www.perfil.com/noticias/actualidad/soledad-acuna-contra-el-barbijo-en-las-escuelas-es-un-obstaculo-para-la-alfabetizacion.phtml>

Imagen 2. Nota disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/202111/574940-barbijos-escuelas-tercer-grado-caba.html>

Imágenes 3 y 4. Fuente: Comunicación electrónica oficial del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fecha: 3/12/2021.

5 / Información disponible en: <https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/#AllíBetinaFratta,pertenecienteaINTEC,describeelvaciamiento precisando en los programas de alfabetización digital y conectividad.>

auxiliar, administrativo y profesional. Hay descomunales exigencias burocráticas, directivas confusas y contradictorias. Falta capacitación específica, de calidad y en horario laboral. Hay deterioro del estatuto con cambios inconsultos. Utilización de plataformas enormemente defectuosas. Se degrada la función docente hasta en las cuestiones más esenciales como la confección de boletines de valoraciones o la claridad y eficiencia de los actos públicos.

Nosotros como docentes, mediante la acción sindical, luchamos siempre por todas estas demandas y debemos pensar seriamente en estas cuestiones cuando imaginamos y proyectamos el año escolar.

Una de las banderas de la última campaña electoral fue la defensa de la educación. Se pintaron como leones protectores de la cultura y el trabajo haciendo hincapié en la importancia de los días de clase. Es menester leer este accionar en clave de oportunismo político, dada la antagónica postura de su rival electoral tanto en Nación, como en Provincia de Buenos Aires.

Mientras desde todas las plataformas audiovisuales y radiales que existen se imponía este discurso falaz, la realidad marcó todo el año los mismos problemas de siempre, que sumados a la gran crisis económica actual forman un cóctel de necesidades irresolutas que estallan en la escuela.

En relación al *tiempo pedagógico*, las barreras entre la vida y el tiempo personal se vieron completamente desdibujadas luego de la virtualidad forzada del 2020 y algunas de ellas continuaron así durante el 2021. Más allá del estrés que recayó en la docencia a causa de esto, los docentes hemos sabido aprovechar el tiempo pedagógico desde los espacios digitales de enseñanza. Cuando este ciclo lectivo así lo requirió, debido al cierre de burbujas, rápidamente

se concertaron dispositivos educativos virtuales con mecanismos y herramientas aceitadas, capitalizando los saberes construidos en el año anterior. Sin embargo, en el momento más álgido de la pandemia en 2021 desde Nación y Provincia de Buenos Aires se decidió dejar la presencialidad por dos semanas continuando las clases de manera virtual. En respuesta a esto, en un claro oportunismo político-electoral la Ciudad de Buenos Aires determinó unilateralmente el cierre de las escuelas por una semana “adelantando” tres días de vacaciones y moviendo feriados, demostrando el sentido mezquino y marketinero de sus criterios, cortando abruptamente el vínculo pedagógico prohibiéndonos dar clases en esas fechas alegando que “el sistema no estaba preparado para virtualidad en tan poco tiempo”⁶.

Los y las docentes no contamos con tiempos propicios para las reuniones de personal, las jornadas EMI sólo tratan lo urgente y casi nunca hay tiempo para el intercambio o formulación de propuestas pedagógicas concretas de mejora. En mi experiencia suelen ser transmisiones de las preocupaciones burocráticas más urgentes y espacios de consulta respecto de situaciones de vulneración de derechos tanto de docentes como de estudiantes. Entonces en el día a día, muchas veces los y las docentes nos vemos obligados a crear estos pequeños espacios tomando 5 minutos de aquí y 5 minutos de allá, para poder dialogar con compañeros y acordar criterios para las dinámicas escolares que nos involucran a todos. Este es tan sólo uno de los ejemplos, ya que la gran mayoría del tiempo pedagógico que se pierde va hacia la burocracia y las situaciones urgentes y emergentes que la escuela debe resolver.

Si bien considero que desde la conducción debe haber una bajada de línea enérgica que cree y organice espacios posibles de encuentro y trabajo propiciando la eficiencia y el compañerismo, creo también que las conducciones no son



Imagen: Guadalupe Lombardo. Página 12 (25 de febrero de 2022). El “ni-ni” de Larreta para las clases porteñas. Nota: Karina Micheletto.

Mientras enseñó continuó buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Paulo Freire

6 / En la siguiente nota puede visualizarse un video donde Patricia Bullrich, representante de Cambiemos, admite que la negativa de clases virtuales -y por consiguiente la ruptura del vínculo pedagógico- durante el cierre de escuelas por aumento de casos en mayo de 2021 fue por falta de previsión. Enlace disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/343203-el-ni-ni-de-larreta-para-las-clases-portenas>

ajenas a las sobre exigencias laborales que impone el Ministerio de Educación, limitando su acompañamiento pedagógico para resolver cuestiones de precariedad y desconocimiento de la comunidad. Reuniones, derivaciones, orientaciones, acciones legales, acceso a beneficios y derechos, contemplaciones a casos particulares, y en muchos casos ayuda material concreta. Todo esto hace que se difumine la función pedagógica y se vuelquen los esfuerzos a las cargas administrativas y de contención social.

En relación a los *contenidos curriculares*, es en las planificaciones anuales y sus respectivas secuencias didácticas en donde los docentes plasmamos nuestros concienzudos recortes del diseño curricular. A veces olvidamos el poderío de este documento y de las posibilidades que nos brinda tanto a docentes como a estudiantes. La carpeta didáctica es un elemento importantísimo para defender los derechos educativos de los y las niñas ya que en su confección se imagina y dispone de actividades puntuales que las y los niños experimentarán en los momentos adecuados escogidos por el docente. A partir de este documento se pueden iniciar gestiones para excursiones pedagógicas, solicitar insumos, iniciar campañas comunitarias o proponer soluciones a necesidades palpables enmarcadas en una propuesta de enseñanza. Claro está que estos planes deben ser coordinados por conducción, pero muchas veces suceden cuestiones que van en detrimento de su desarrollo. Situaciones tales como suspensión de reuniones de ciclo, no aplicación de la carpeta por parte del maestro suplente, rechazos de solicitudes y falta de autorizaciones por cuestiones burocráticas o falta de presupuesto, todo esto debido a razones enunciadas en el apartado de “tiempo pedagógico”.

En una escuela que apunte a lograr lo mejor de sí, las carpetas didácticas deben ser documentos de excelente calidad, concertados entre colegas dentro de un tiempo de trabajo que en la realidad no existe o que se lo apropian las urgencias propiciadas por las necesidades de la sociedad que el Estado no soluciona.

En relación a la *direccionalidad de la educación*: el discurso del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es que la educación que ofrece apunta a “los valores” y “la cultura del trabajo”. Definitivamente no son valores enmarcados en los derechos humanos, ya que se fomenta la meritocracia cuando se dice que el pobre es pobre porque quiere, y si no tiene vacante en su lugar de residencia, que viaje, y si no tiene para viajar, que camine y si no puede caminar, que se arrastre, pero si se esfuerza lo podrá hacer. Ni hablar de que las necesidades básicas de los niños y las niñas deberían estar resueltas para que éste pueda abocarse al disfrute de su infancia y escolaridad, incorporando la valoración de su formación académica y ser protagonista en ella. Este paralelismo aplica a todos los niveles educativos. Desde el partido político gobernante en la Ciudad se han dejado oír expresiones tales como “¿Qué es esto de universidades por todos lados?” y “Los pobres no van a la Universidad”, dando a entender que piensan en la educación como un derecho que no es universal, y que no debería serlo.

Mientras no se alienta la continuación de los estudios, se reduce el presupuesto en la educación pública y se sostienen las subvenciones a instituciones privadas confesionales. En otras palabras, se vacía el sector público, haciendo más difícil el acceso para los sectores menos favorecidos y se vigoriza el sec-

tor privado, enalteciendo su figura y marcando diferencias flagrantes que se instalan en el sentido común de la gente con frases como: “yo lo mando al privado porque en la pública viven de paro”. La direccionalidad de la educación del GCBA es privatista y meritocrática. Un ejemplo de color es el siguiente: en todos los cuadernillos confeccionados para el trabajo en la pandemia, sólo había actividades de Matemática, Prácticas del Lenguaje e Inglés. Elementos primordiales para el mercado globalizado. ¿Por qué en esos cuadernillos no hay actividades apuntadas a la ESI⁷? ¿A la educación en salud y en consumo? Claramente para el GCBA es más importante aprender a decir “Yes, Sir.” que aprender a expresar las emociones, trabajar la empatía, cuidar el cuerpo y la salud y aprender a vivir en comunidad con valores solidarios.

Ante el discurso y accionar del GCBA, los medios masivos de comunicación demonizan la lucha docente a través de mentiras y agravios. La lucha política de los educadores se ve sobrepasada por una avalancha de medios de comunicación que defenestran la profesión, creando presunciones tales como “tienen 3 meses de vacaciones y se quejan”.

Las personas que consumen esos discursos y esos medios: ¿Sabrán por qué hacemos paro? ¿Sabrán que nos descuentan por cada día de paro? ¿Sabrán que las demandas docentes siempre llevan el reclamo de los derechos de los estudiantes? ¿Conocerán el valor y el trabajo de acción y reflexión que llevan a cabo los colectivos docentes que pensamos y hacemos la escuela?

Es primordial defender y dar a conocer los espacios y aportes que brindamos desde lugares como este Congreso Pedagógico.

Invitación para finalizar

Los y las docentes somos la cara de la Escuela Pública, recibimos todos los golpes y nos volvemos a levantar, izando y arriando la bandera día a día.

Es necesario que nos sobrepongamos a todos los ataques que sufren la profesión y la institución educativa, tejiendo redes de trabajo con todas las personas que podamos convocar, siendo inteligentes y ganando aliados. Es fundamental que volvamos a mirarnos a los ojos y veamos un igual con necesidades, preocupaciones, intereses y sueños, fortaleciendo así la unión entre las y los que hacemos escuela.

Otro año termina, pero la escuela pública seguirá recibiendo embates desde los sectores que la quieren

destruir. La única manera de resistir y crear alternativas más felices es aunando los esfuerzos detrás de un solo y gran objetivo: el bienestar de las y los alumnos y de toda su comunidad.

Debemos dejar atrás los miedos y los egos, para poder construir en cada escuela un equipo de trabajo fuerte y versátil para todos los desafíos que nos depara el futuro, pero también para disfrutar más del día a día, ofrecer posibilidades a las infancias para ser felices y no caer en la mediocridad burócrata e individualista a la que nos quiere conducir este gobierno.

Este Congreso Pedagógico que organiza UTE-CTERA resulta un espacio poderoso para el encuentro entre compañeros y compañeras y colegas. Los intercambios que allí surgen cargan las experiencias

de campo de todos los que hacemos escuela día a día. Esas miradas, esos testimonios son fundamentales para construir una visión más completa del panorama actual y pensar en consecuencia en propuestas que favorezcan a los colectivos y comunidades que conforman la escuela pública.

¡Docentes! ¡Hagamos equipos! ¡Recuperemos el valor de la comunidad y pongámosla al servicio de los niños y las niñas! ¡Tejamos redes de trabajo, apoyo y contención apuntando a superar las dificultades y las quejas, teniendo como horizonte crear mejores realidades! ¡Y sobre todo mantengamos la unidad entre todos los actores que hacemos escuela! Porque como reza el Martín Fierro⁸ “(...) sean unidos porque ésa es la ley primera, tengan unión verdadera, en cualquier tiempo que sea, porque si entre ellos se pelean los devoran los de ajuera”. ▀

8 / José Hernández, *Martín Fierro*.



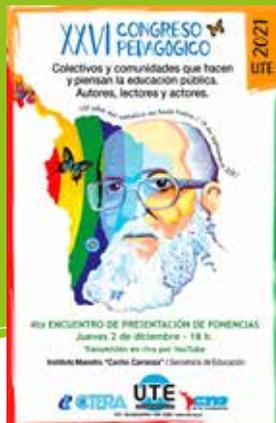
Referencias bibliográficas

- XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA Educación Pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia. Ponencia Juan Romero, pág. 134 a 139.
- Cuadernillos de trabajo diseñados por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiar-y-aprender/nivel-primario>
- Freire, Paulo. (2003). *Elementos de la situación educativa en Freire, Paulo. El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. pp. 31-48.
- Hernández, José. (1872). *El gaucho Martín Fierro*. La cita refiere a un poema de aquella publicación original.
- Fratta, Betina. La deuda digital en educación. Publicado el 17 de abril de 2020. Recuperado de: <https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/#>
- Página 12 (25 de febrero de 2022). El “ni-ni” de Larreta para las clases porteñas. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/343203-el-ni-ni-de-larreta-para-las-clases-portenas>
- Perfil (25 de febrero de 2022). Soledad Acuña contra el barbijo en las escuelas: “Es un obstáculo para la alfabetización”. Disponible en: <https://www.perfil.com/noticias/actualidad/soledad-acuna-contra-el-barbijo-en-las-escuelas-es-un-obstaculo-para-la-alfabetizacion.phtml>
- Télam digital (16 de noviembre de 2021). No será obligatorio el uso de barbijos hasta tercer grado en las escuelas de CABA. Disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/202111/574940-barbijos-escuelas-tercer-grado-caba.html>

1976 - 24 DE MARZO - 2022

A 46 AÑOS DEL GOLPE CÍVICO MILITAR ¡VOLVIMOS A LAS CALLES!





XXVI CONGRESO PEDAGÓGICO

Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública.

Introducción General

| | |
|---|----|
| • Angélica Graciano: <i>Luchar y construir memoria tienen sentido</i> | 1 |
| • Convocatoria al XXVI Congreso Pedagógico: <i>Autorxs, lectorxs y actorxs de la Educación pública en la Ciudad de Buenos Aires</i> | 4 |
| • Lidia Mercedes Rodríguez con Angélica Graciano, Lorena Tripodi e Irina Garbus: <i>Diálogos y reflexiones pedagógicas en el Centenario de Paulo Freire</i> | 9 |
| • Colectivo del Instituto Maestro Cacho Carranza: <i>XXVI Congreso Pedagógico. Encuentros y escrituras</i> | 16 |

I Encuentro - Jueves 18 de noviembre de 2021

| | |
|---|----|
| • Natalia Militi: <i>Presentación</i> | 19 |
| • Eleonora E. Santos Schneiderman y Mónica Habib: <i>El derecho a una alimentación adecuada. La desinversión en los comedores escolares</i> | 21 |
| • Iván Matías Súcari Marini: <i>Las escuelas según los medios de comunicación. Un análisis crítico del diario La Nación</i> | 28 |
| • Alicia B. Celes y Lorena V. Tripodi: <i>Pedagogías de la memoria y la esperanza: "al fin, tardaste mucho en volver..."</i> | 34 |
| • Mónica I. Dorado y Noelia Rubio: <i>Café científico literario, un puente entre las ciencias y la literatura</i> | 41 |
| • Casiana Grosso: <i>La autonomía en la clase de Educación Musical</i> | 47 |

II Encuentro - Viernes 26 de noviembre de 2021

| | |
|---|----|
| • Temis Saccomanno y María Inés Mori: <i>Presentación</i> | 53 |
| • Florencia Boireau y Flavia Orlando: <i>De la inclusión a la realidad pandémica, relato de asesoras pedagógicas del Nivel Medio</i> | 55 |
| • Natalia Balbazoni de Lajonquiere y Silvia Rodríguez: <i>Un abordaje de la problemática del uso de cámaras en las clases virtuales</i> | 60 |
| • Christian Alejandro Sordelli: <i>Nuestro compromiso de luchar contra la alienación</i> | 65 |
| • Agustina de la Peña: <i>Pensar en la educación permanente de jóvenes y adultos desde los Institutos de Formación Superior</i> | 71 |
| • Florencia A. Varela: <i>Les exceptuades y las tecnologías de la información y la comunicación</i> | 75 |

III Encuentro Lunes 29 de noviembre de 2021

- Marcelo Parra y Emilse Rodríguez: *Presentación*..... 81
- Alejandro Fernández Landoni: *La lengua en debate. Una secuencia sobre el lenguaje inclusivo*..... 83
- Dámaris Castillo: *¿Por qué elegimos la docencia como profesión? Relecturas críticas*..... 88
- Graciela Marta Muto: *Aulas virtuales distritales en el Nivel Inicial*..... 92
- Verónica Cecilia César y Paola Della Valle: *Hacemos escuela caminando. Recorridos pedagógicos de las huellas de un libro sobre dinosaurios*..... 97
- Adrián Figueroa: *Consejo Académico en las Escuelas Secundarias. Participación estudiantil como contenido transversal*..... 102

IV Encuentro Jueves 2 de diciembre de 2021

- Graciela Soiza y Marina Pérez: *Presentación*..... 109
- Marcela Gutiérrez: *La lectura en las aulas y el lugar de la interrogación*..... 111
- Fanny Alejandra Romero y Rita Torchio: *La muerte en la escolaridad primaria. Diálogos entre una autora y su tutora sobre el proceso de escritura del trabajo final de la Licenciatura en Pedagogía*..... 116
- María Julia Cimarosti: *Les acompañantes pedagógicxs del Programa Teatro Escolar*..... 122
- Daniel Arroyo e Irene Bibiana Tomé: *Formación horizontal entre colegas: la capacitación pedagógica de instructores/as de Educación No Formal*..... 127
- Pablo Damián Vagnoni: *El contenido pedagógico de las luchas*..... 131

V Encuentro Jueves 9 de diciembre de 2021

- Irina Garbus y María Cerneira: *Presentación*..... 137
- Agustina Carbone: *Diálogos con mi hoja en blanco. Relectura de experiencias*..... 139
- Federico Puy: *100 años de Paulo Freire y la vigencia de la educación bancaria*..... 144
- Luis Loyola Cano: *Un acompañamiento pedagógico sobre enseñanza y aprendizaje en Artes Teatrales*..... 151
- Jorge Lo Cascio: *Las prácticas de enseñanza durante la emergencia sanitaria. Una investigación*..... 157
- Valeria Mikolaitis: *Identidad y Pertenencia en LSA. Experiencias interdisciplinarias con estudiantes sordos en Ferias Educativas Año 2021*..... 162

VI Encuentro - Marzo 2022

- Esteban Sotile: *Presentación*..... 169
- Irina Garbus, Silvia Storino y Marcela Terry: *La Cátedra Libre Paulo Freire, relato de una experiencia pedagógico-sindical*..... 171
- Martín Coldman: *Lxs maestrxs: trabajdorxs, intelectuales críticos y creadores del inédito viable*..... 177
- Carlos Monestés: *Paulo Freire y el Cordobazo*..... 182
- Evelina R. Zeballos: *Travesía. Relecturas de un viaje con el teatro del oprimido*..... 189
- Javier Osvaldo Mazzocoli: *Apuntes para repensar la escuela post-pandemia*..... 195

VII Encuentro - Marzo 2022

- Cristina Elizabeth Rubio: *Presentación*..... 203
- Karina V. Ansaldo: *Distintos abordajes de la ESI. Acciones con perspectiva de género y espíritu democrático*..... 205
- Raúl Gonzalo Molina Taboada: *Impacto de la virtualidad plena, semipresencialidad y de la completa presencialidad sobre el presentismo en una escuela de CABA en tiempos de pandemia*..... 209
- Bibiana M. Beer: *Innovar para transformar. Las Áreas Curriculares se reinventan para seguir enseñando en tiempos de pandemia*..... 214
- Lucía S. Rodríguez: *Los derechos de las infancias como campo de disputa de poder*..... 220
- Silvia M. Prieto y Mirta Tejerina: *Memoria e identidad como práctica de construcción social*..... 225

VIII Encuentro - Marzo 2022

- Monona Gutiérrez: *Presentación*..... 231
- Andrea Delgado: *Haciendo historias con el fileteado porteño. Aprendizajes de transformación cultural*..... 233
- Cristina Núñez y Vanesa Belsbacher: *Vivencia escolar de "Nesa". Autobiografía y lecturas desde una pedagogía crítica*..... 238
- Eliana Borneo: *Resistiendo estereotipos referidos a la mujer desde el abordaje pedagógico y su relación con el arte*..... 243
- Gladys Ortellao, Cristina Iranzo, María Susana Pilovich y Carlos Carmona: *Escuela y comunidad por la reapertura y permanencia del "Café de los Angelitos". Un proceso de lucha de tres décadas*..... 248
- Mariela V. Pascale: *¿Hay una política educativa al desarrollar los juegos en el Nivel Inicial?*..... 253
- Claudia Marcela Bazán: *La educación musical y la enseñanza se transforman en contextos semipresenciales. Diálogos entre escuela y comunidad*..... 258

IX Encuentro - Marzo 2022

| | |
|---|-----|
| • Ruben Buzzano: <i>Presentación</i> | 263 |
| • Laura Granda: <i>Trayectorias educativas renovadas en la Escuela Hospitalaria y en la Escuela Domiciliaria. Una pedagogía dialógica a la luz de las lecturas freirianas</i> | 265 |
| • Gabriela V. Pattacini y Adriana Victorica: <i>Una experiencia de formación para la gestión pedagógica</i> | 271 |
| • Alejandra Viviana Blum: <i>El derecho a la salud en pandemia como trabajadores de la educación. Una experiencia sindical</i> | 276 |
| • Silvia Mabel Deneka: <i>Conociendo a Ramón. Identidad de género y acompañamiento escolar</i> | 282 |
| • M. Valeria Frega: <i>Mirar nuestras prácticas y construir oportunidades de enseñanza para todxs</i> | 286 |
| • Vanina Lorena Martino: <i>Aprendizajes en tiempos de pandemia. Desafíos para sostener unidad pedagógica 2020 y 2021</i> | 291 |

X Encuentro - Marzo 2022

| | |
|---|-----|
| • Jorge Enrique Godoy: <i>Presentación</i> | 297 |
| • Mercedes Silvana Godoy: <i>Guille quiere regresar a la escuela. ¿Necesita otras políticas educativas?</i> | 299 |
| • Mónica Viviana Enrietti: <i>Educación Plástica desde la pantalla de cristal. Un debate indispensable para repensar nuestra educación en tiempos de virtualidades y presencialidades</i> | 303 |
| • Mirta Iwan, Ana Kurtzbart (coords.): <i>Conversatorios entre docentes en tiempos de pandemia. Relato colectivo</i> | 309 |
| • Lorena Jesús e Inés Sa: <i>La ESI en las jornadas de la modalidad hospitalaria</i> | 315 |
| • Julieta Inés Noya Freysselinard: <i>Una Educación Física para transitar el pensamiento y la acción inclusiva</i> | 321 |
| • Juan Romero: <i>Tejer redes en defensa de la educación pública</i> | 236 |

Comisión Directiva de UTE 2020 - Marzo - 2024

XXVI CONGRESO PEDAGÓGICO UTE 2021

[VER MÁS](#)

Descarga aquí la publicación del XXV Congreso Pedagógico 2020

[VER MÁS](#)

INSTITUTO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN «MAESTRO CACHÓ CARRANZA»

[VER MÁS](#)

XXV CONGRESO PEDAGÓGICO UTE 2020

[VER MÁS](#)

PUBLICACIÓN DEL XXIV CONGRESO PEDAGÓGICO 2019

[VER MÁS](#)

XXIV CONGRESO PEDAGÓGICO 2019 - Trabajos finales

[VER MÁS](#)

El 24/09 se realizó el Acto de Apertura del XXIV Congreso Pedagógico 2019

[VER MÁS](#)

XXIII CONGRESO PEDAGÓGICO UTE 2018

[VER MÁS](#)

XXII CONGRESO PEDAGÓGICO - 2017 Presentación y Trabajos finales

[VER MÁS](#)

PUBLICACIÓN DEL XXI CONGRESO PEDAGÓGICO 2016

[VER MÁS](#)

XXI CONGRESO PEDAGÓGICO 2016 - ENCUENTROS Y PRESENTACIÓN DE TRABAJOS FINALES

[VER MÁS](#)

PUBLICACIÓN DEL XX CONGRESO PEDAGÓGICO 2015

[VER MÁS](#)

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 Zaldueno; 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.



QUE NO NOS TAPEN LOS OJOS
 Es nuestro derecho saber que contiene lo que somos nos.

La primera etapa del XXVII Congreso Pedagógico 2022 es una invitación a leer la publicación de XXVI Congreso y a presentar propuestas de escritura para iniciar un intercambio sobre los temas que les inscriptes consideren relevantes para este espacio pedagógico sindical. Creemos que las propuestas deben estar alineadas con expresiones del pensamiento latinoamericano e invitamos a seguir dialogando con Freire y otros pedagogxs de la región.
 Inscripción, información, orientación a partir del 2 de mayo de 2022 en:
pedagogicoutecongresos@gmail.com

POR UNA EDUCACIÓN QUE NOS ENSEÑE A PENSAR NO A OBEDECER

LUZ Y FUERZA

EL GRITO DEL MAJUSO
 PAOLO T. BUSTI

re rechazo de docentes y padre
 saje de Larreta: "Hace campaña
 la salud de los chicos y maestros"
 Clases presenciales: Ojalá - las familias por la Educación y pandemia
 Clases virtuales: según una encuesta de la UBA, suman estrés familiar y la cree que sean por

PRESENCIALIDAD RESPONSABLE